



Universidade Técnica de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Relatório Final de Estágio Pedagógico

Relatório Final de Estágio realizado na Escola EB 2,3 Gaspar Correia,
com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação
Física nos Ensinos Básicos e Secundário

Orientadora da Faculdade de Motricidade Humana:

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro

Orientador da Escola EB 2,3 Gaspar Correia:

Mestre Luís Manuel de Almeida Duarte

Júri:

Presidente

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Vogais

Doutora Ana Maria Silva Santos, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Luís Manuel de Almeida Duarte, docente da Escola EB 2,3 Gaspar Correia

Ricardo Filipe Rodrigues Carreira

2013

Júri:**Presidente**

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Vogais

Doutora Ana Maria Silva Santos, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Luís Manuel de Almeida Duarte, docente da Escola EB 2,3 Gaspar Correia

*O conhecimento dirige a prática; no entanto, a prática
aumenta o conhecimento.*

(Thomas Fuller)

Agradecimentos

Antes de mais quero deixar um agradecimento especial a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram e me apoiaram na consecução deste trabalho. Sem eles, decerto que este objetivo não seria alcançado.

Ao professor Luís Duarte, por permitir a realização deste estágio consigo, pela orientação e supervisão constantes, pelos conhecimentos transmitidos, pelas conversas que muito me elucidaram e me levaram a refletir o contexto formativo. Não teria atingido este momento final sem a sua disponibilidade. Será sempre a minha referência enquanto futuro profissional. Também pela alegria com que me recebia todos os dias, pela afetividade que evidenciava para comigo, pelas lições de vida que me fizeram crescer, não só em termos formativos, mas também pessoais.

À professora Maria da Conceição Pedro, pela sua orientação, conhecimento e apoio ao longo de todo o ano de estágio. O seu esforço e empenho, principalmente na revisão deste documento, foi fundamental.

Aos meus amigos e colegas de estágio, Ana Valério e Diogo Álvares, por partilharem comigo este percurso, pelo apoio oferecido e pela amizade. Vocês foram essenciais para conseguir chegar ao fim deste processo formativo.

À professora Paula Martins, por ter partilhado as funções da direção de turma, que em muito contribuíram para a minha formação.

Aos meus amigos e colegas de faculdade, por terem feito parte da minha formação ao longo destes cinco anos. Em especial ao João Regino, Mário Bonança, Ana Rita Madeira, Diana Coelho, Catarina Carola e Teresa Teixeira, por todo o apoio e colaboração.

Aos meus amigos de longa data, Luís Ramos, Ricardo Henriques e Rui Henriques, pelas suas palavras de apoio, pela sua força e pela sua amizade. Em particular ao Rui, pela ajuda na elaboração do *abstract*.

À Tânia Patrício, pela sua presença constante, pelo apoio, pela ajuda, pelo carinho e compreensão. A ti te agradeço por me teres acompanhado ao longo da minha formação.

À minha família, pela preocupação constante em saber como ia o trabalho.

Ao meu pai e à minha mãe, Augusto e Adília Carreira, por me darem a oportunidade de me formar, mas principalmente por contribuírem para que fosse possível. Portanto, pelo amor, carinho, compreensão e apoio, não só este ano, mas sempre, por todas as lições que me fizeram ser quem sou. A vocês, amo-vos.

Aos meus irmãos, Flávio e Marco, pela força e pelo apoio constantes. Foram a fonte de força e inspiração a que todos os dias recorria para conseguir percorrer esta etapa.

Aos meus colegas da equipa, diretores e treinadores, por demonstrarem o seu apoio ao longo desta caminhada. Pelos momentos descontraídos e de diversão que suavizaram a exigência deste percurso.

A todos vocês, um muito obrigado por fazerem parte da minha vida!

Resumo

Este relatório tem como objetivo analisar e refletir sobre o estágio pedagógico realizado na escola EB 2,3 Gaspar Correia no ano letivo de 2012/2013. Neste analisam-se os efeitos que a experiência formativa teve na formação pessoal e profissional do professor estagiário. A prática letiva foi realizada junto de uma turma de 3ºciclo, caracterizada por ser bastante heterogénea em termos motores e por apresentar bastantes comportamentos de indisciplina.

Em termos de organização e gestão do ensino (área 1), destacam-se os progressos conseguidos, sendo notório o processo evolutivo.

Na área da investigação e inovação pedagógica (área 2), foi realizado um estudo sobre o Estatuto da Educação Física no Agrupamento, o qual se revelou de grande qualidade, utilidade e pertinência.

Quanto à área da participação na escola (área 3), a organização das atividades internas revelaram-se momentos muito formativos.

Por último, na área da relação com a comunidade (área 4), o acompanhamento da direção de turma conduziu à compreensão da importância do diretor de turma, salientando o seu papel na ligação escola - família.

Na reflexão final destaca-se a importância do estágio pedagógico para a formação profissional e faz-se referência à importância dos vários tipos de conhecimentos exigidos a um professor de Educação Física.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Escola; Educação Física; Formação de Professores; Conhecimento do Professor; Reflexão; Investigação; Avaliação; Ensino e aprendizagem; Planeamento

Abstract

This report aims to analyze and reflect on pedagogic teaching done at EB 2.3 Gaspar Correia School, in school year 2012/2013. This analyzes the effects that the formative experience had in personal and professional training of the trainee teacher. The teaching practice was carried out with a group of 3rd cycle, characterized by being quite heterogeneous in motor terms and they contained the disruptive behaviors.

In terms of organization and management of education (area 1), we highlight the progress made, being notorious the evolutionary process.

In the area of research and pedagogical innovation (area 2), a study was conducted on the Status of Physical Education in the grouping, which revealed great quality, utility and relevance.

Regarding the area of participation in school (area 3), the organization of the internal activities showed very formative moments.

Finally, in the area of community relations (area 4), monitoring the direction of class led to an understanding of the importance of the class director, underlining its role in connecting school - family.

In the final reflection stands out the importance of pedagogical internship for professional training and reference is made to the importance of many types of knowledge required of a physical education teacher.

Keywords: Pedagogical Training; School; Physical Education; Teacher Education; Teacher Knowledge; Reflection; Investigation; Assessment; Teaching and Learning; Planning;

Índice

1	Introdução	1
2	Contextualização.....	2
2.1	Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide	2
2.2	Escola EB 2,3 Gaspar Correia.....	4
2.3	Grupo de Educação Física	7
2.4	Núcleo de Estágio.....	8
2.5	Condições para a lecionação.....	9
2.6	Turmas e grupos lecionados.....	10
3	Análise crítica e reflexiva do processo de estágio	12
3.1	Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem (Área 1).....	12
3.1.1	Planeamento	12
3.1.2	Avaliação.....	22
3.1.3	Condução de ensino.....	29
3.2	Inovação e Investigação Pedagógica (Área 2).....	42
3.3	Participação na Escola (Área 3).....	48
3.3.1	Desporto Escolar	48
3.3.2	Atividade Interna.....	51
3.3.3	Ação de intervenção no meio	56
3.4	Relação com a Comunidade (Área 4).....	58
3.4.1	Estudo de turma	58
3.4.2	Acompanhamento da direção de turma	60
3.5	Transversalidade das áreas.....	65
4	Reflexão Final	67
4.1	O processo de estágio na formação do professor.....	67
4.2	O conhecimento do professor de Educação Física	68
5	Referências Bibliográficas.....	70
6	Anexos.....	72

Índice de Anexos

- Anexo 1: Guia de Estágio Pedagógico 2012/2013;
- Anexo 2: Projeto Educativo do AEPM 2011-2015;
- Anexo 3: Regulamento Interno do AEPM revisto em 2012;
- Anexo 4: Projeto Curricular de Educação Física;
- Anexo 5: Plano de Formação – Ricardo Carreira;
- Anexo 6: Plano Anual de Turma 7^º4^º;
- Anexo 7: Balanço da 1^a etapa – AI;
- Anexo 8: Ficha de auto e hetero avaliação;
- Anexo 9: Relatório da Semana de Professor a Tempo Inteiro e 1^º ciclo;
- Anexo 10: Projeto do estudo de investigação;
- Anexo 11: Resumo do estudo de investigação;
- Anexo 12: Projeto do Festival de Ginástica da Portela;
- Anexo 13: Estudo de turma – 7^º4^a;

1 Introdução

Este relatório é realizado no âmbito do Estágio Pedagógico, integrado no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Foi desenvolvido na Escola EB 2,3 Gaspar Correia, no ano letivo de 2012/2013, e pretende analisar e refletir sobre todo o processo de desenvolvimento pessoal e profissional após uma experiência como professor estagiário, mas também sobre o trabalho realizado na comunidade escolar, baseando-se nas competências gerais e específicas delineadas no Guia de Estágio Pedagógico da Faculdade de Motricidade Humana.

O relatório não se cingirá à descrição das atividades realizadas. Será também apresentada uma análise crítica e reflexiva sobre as mesmas e sobre o desenvolvimento formativo conseguido, evidenciando argumentos encontrados na bibliografia e excertos de experiências vivenciadas e reflexões realizadas no decorrer deste ano de estágio. Além disso, serão apresentados os objetivos formativos conseguidos com sucesso, as dificuldades encontradas, as razões porque ocorreram e ainda os passos dados no sentido de as suprimir.

Este documento divide-se em três partes principais: contextualização, análise crítica e reflexiva do processo de estágio e reflexão final.

Assim, teremos no primeiro capítulo a contextualização, indicando e descrevendo o local onde foram desenvolvidas todas as atividades de estágio pedagógico, identificando as características do Agrupamento de Escolas, da Escola, do Departamento de Educação Física, do Núcleo de Estágio, bem como da turma e dos grupos lecionados.

De seguida é realizada uma análise crítica de todo o processo de formação, seguindo a lógica das quatro áreas de intervenção: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino, e respetivas subáreas (planeamento, avaliação e condução de ensino), Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica, Área 3 – Participação na Escola e Área 4 – Relação com a Comunidade. É ainda neste capítulo que se realiza uma análise da transversalidade das áreas, salientando a relação entre as mesmas.

Por último, é feita a reflexão final, onde será analisada a organização do estágio pedagógico em termos estruturais e o seu efeito na formação do professor. Por fim, será realizada uma reflexão sobre os vários tipos de conhecimentos exigidos a um professor de Educação Física.

2 Contextualização

Como referido no Guia de Estágio Pedagógico (2012/2013, p. 2) *o Estágio Pedagógico representa o módulo de formação desenvolvido em regime de supervisão pedagógica que constitui o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um Professor de Educação Física do ensino básico e secundário.*

Neste sentido, e como a função de professor não é só a leção de uma turma, importa explicitar todo o contexto em que se desenvolveram todas as atividades de estágio, pelo que, para além, da localização da escola, dos seus aspetos físicos e demográficos, será feita uma caracterização do núcleo de estágio, do Departamento de Educação Física (DEF) e da turma e grupos lecionados.

2.1 Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide

O Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide (AEPM) situa-se na freguesia da Portela, concelho de Loures. Este agrupamento engloba cinco escolas, localizadas nas freguesias de Portela e Moscavide, uma de 3º ciclo e ensino secundário, uma de 2º e 3º ciclo e três de ensino primário. São elas a escola-sede, Escola Secundária da Portela (ESP), a Escola na qual estou a realizar o processo de estágio, Escola EB 2,3 Gaspar Correia (EGC) e as escolas de primeiro ciclo, EB1/JI da Portela, EB1/JI Quinta da Alegria e EB1 Dr. Catela Gomes.

Este agrupamento de escolas já existe desde o ano letivo 2003/2004, na altura sem a atual escola-sede, a ESP, que integrou o Agrupamento e passou a escola-sede no ano letivo de 2010/2011.

Atualmente, e como definido no Projeto Educativo para o quadriénio 2011-2015 (PE), este agrupamento está em fase de uniformização, melhoramento em várias áreas de intervenção e supressão dos pontos fracos identificados na análise *Swot* e em relatórios de autoavaliação e avaliação externa realizados no primeiro ano de funcionamento do AEPM.

Através do levantamento destes pontos fracos, mas também das oportunidades, dos pontos fortes e das ameaças, foi possível definir e orientar a ação do AEPM de forma a assegurar o seu desenvolvimento. Deste modo, foram definidos no PE cinco princípios orientadores: 1) Promover uma cultura de rigor, de exigência e de responsabilidade atendendo aos princípios de equidade, de justiça e de igualdade de oportunidades; 2) Promover a interatividade entre os vários elementos da Comunidade Escolar, reforçando as lideranças partilhadas, a responsabilização e a tomada de decisões; 3) Promover as

condições de segurança e bem-estar em todo o espaço escolar; 4) Concertar os recursos e as estratégias para o combate à indisciplina promovendo uma cultura de cidadania; 5) Privilegiar a articulação vertical entre as diferentes escolas, os vários ciclos de ensino e anos de escolaridade.

O mesmo documento define seis áreas de intervenção a melhorar. Nomeadamente: 1) Melhorar a comunicação no Agrupamento; 2) Promover o envolvimento do pessoal não docente na vida do agrupamento; 3) Diminuir a Indisciplina; 4) Promover uma melhor articulação entre ciclos; 5) Melhorar o tratamento de dados; 6) Promover o sucesso educativo no Agrupamento.

Refletindo sobre algumas delas, a primeira área é melhorar a comunicação dentro do agrupamento. Neste caso, verificou-se que, pelo menos entre a escola-sede e a escola onde foi desenvolvido o processo de estágio, existia uma comunicação considerável entre as mesmas. O mesmo se verificou no dia do agrupamento, com inúmeras atividades a serem desenvolvidas na ESP e com enorme participação da EGC. Outro exemplo são os núcleos de Desporto Escolar (DE), que envolvem alunos de ambas as escolas. Neste sentido, a constituição de tempos letivos iguais entre as duas escolas é uma mais-valia. Já com as escolas de 1º ciclo verificou-se a necessidade de melhorar os processos de comunicação, constituindo um desafio.

Quando analiso o terceiro ponto de intervenção a melhorar, que respeita à diminuição da indisciplina, e reportando-me às escolas onde estive maioritariamente inserido, na EGC é uma necessidade evidente. Já na ESP, onde tive uma presença regular no mínimo de duas vezes por semana, apercebi-me que a população é consideravelmente diferente e os problemas de indisciplina são bastante menos frequentes. Nas restantes escolas do agrupamento, apenas foram lecionadas duas aulas numa das escolas, não tendo tido qualquer conhecimento sobre esta problemática.

Relativamente ao quarto ponto de intervenção a melhorar, referente à promoção de uma melhor articulação entre ciclos, segundo o Regulamento Interno revisto em 2012 (RI), os alunos das três escolas do 1º ciclo são, normalmente, encaminhados para a EGC. No final do 2º ciclo os alunos permanecem na mesma escola ou ingressam na ESP. Noutro documento do AEPM, o PE, é referido que, na constituição de turmas, o agrupamento procura seguir critérios que facilitem a integração de alunos, evitando a manutenção de grandes grupos de alunos com a mesma proveniência. Procura-se manter pequenos grupos de forma a facilitar a constituição de novas amizades e a integração de alunos isolados. Além disso, na transição para o secundário, apesar de serem as escolhas dos alunos o principal critério, procura-se manter o núcleo base vindo

do 3º ciclo. Assim, verifica-se uma clara intenção de melhorar a articulação entre os ciclos.

As perspetivas futuras são então positivas, pois tem-se verificado supressão das lacunas identificadas no AEPM, bem como procurado tornar coerente e uniforme todo o seu trabalho.

Como expressa o PE, o município tem uma participação ativa na vida do AEPM, destacando-se no âmbito da Ação Social Escolar, nomeadamente, no apoio alimentar e auxílios económicos no pré-escolar e 1º ciclo, coordenação da rede de refeitórios escolares (1º Ciclo) e o seu funcionamento do ponto de vista da qualidade alimentar e higiene. Por outro lado, o AEPM também tem vários acordos e protocolos com instituições educativas públicas e particulares, coletividades e outras, consideradas de interesse para a melhoria do sistema educativo. Exemplo disso é o Festival de Ginástica da Portela, realizado pela nona vez consecutiva, com o apoio da Junta de Freguesia da Portela, Câmara Municipal de Loures e Associação de Moradores da Portela. Estas são instituições que frequentemente apoiam o agrupamento nos seus projetos e atividades, o que é sempre uma mais-valia.

Passando aos órgãos de administração e gestão do AEPM, este é composto pelo Conselho Geral, pela Diretora, pelo Conselho Pedagógico, pela Coordenação de Estabelecimento e pelo Conselho Administrativo. Apenas a coordenação de estabelecimento é da responsabilidade de cada estabelecimento, sendo os restantes órgãos referentes ao agrupamento de escolas. Como refere o RI, *A coordenação de estabelecimento, desde que tenha pelo menos três docentes em exercício de funções, é assegurada por um coordenador designado pelo diretor, de entre os professores em exercício efetivo de funções na escola.*

2.2 Escola EB 2,3 Gaspar Correia

Sendo a EGC o estabelecimento onde se desenvolveu todo o processo de estágio, considera-se relevante realizar uma caracterização mais detalhada da mesma.

A EGC foi fundada a 5 de outubro de 1973, tendo, portanto, mais de 39 anos, e está situada na Avenida das Escolas nº9, na Portela, concelho de Loures.

A comunidade escolar é bastante heterogénea, apresentando elevada diversidade de etnias, religiões e estratos económicos. O estrato socioeconómico da Portela é médio e médio-alto, contudo, na proximidade deste, existem bairros e barracas com população de estatuto socioeconómico baixo, que vivem em condições impróprias e que exercem a sua atividade profissional, geralmente, de forma irregular, na construção civil, no serviço doméstico ou no comércio ambulante. Além destes, existem também muitos alunos

provenientes de Moscavide, Sacavém e Olivais, onde, em alguns casos, as condições de vida também não são as melhores. A nacionalidade portuguesa é a preponderante na escola, contudo, existem muitos alunos de nacionalidade brasileira, indiana, são-tomense, guineense, bem como bastantes alunos da Europa de leste (romenos).

Segundo o PE do AEPM, a maioria dos pais são empregados de comércio/serviços, seguindo-se um número significativo que pertence a outras profissões. A maioria dos pais possui habilitações entre o 3º ciclo e o secundário, seguindo-se os de habilitações ao nível do ensino superior. Estes são dados comprovados no estudo de turma realizado na turma do 7º4ª. Se compararmos com a escola-sede, verificamos que a maioria dos pais possui como habilitações o ensino secundário e o ensino superior, o que contrasta com as habilitações literárias dos pais da EGC.

Dada a população escolar descrita, registam-se elevadas taxas de insucesso em certas disciplinas ao nível dos resultados escolares. Este facto é comprovado pela turma lecionada, onde o estudo de turma realizado mostra que mais de metade dos alunos da turma já teve, pelo menos, uma retenção no percurso escolar. Além disso, quase metade da turma (cerca de 48%) pretende apenas concluir o 9º ano ou o 12º ano, verificando-se baixas expectativas relativamente à continuação dos estudos.

A escola tem neste ano letivo 730 alunos distribuídos por vinte e nove turmas, o que se traduz numa média de vinte e cinco alunos por turma. O 2º ciclo é o que tem mais turmas (dezanove) sendo as restantes dez de 3º ciclo. Tal facto deve-se a que à passagem para o 3º ciclo, muitos alunos ingressam logo na escola secundária. Assim, existem nove turmas de 5º ano, dez turmas de 6º ano, quatro turmas de 7º ano, três turmas de 8º ano e três turmas de 9º ano.

A escola em termos de recursos é constituída por sete pavilhões. Os pavilhões A, B e C são constituídos, principalmente, por salas de aula. No pavilhão A funciona também a sala da educação especial. O pavilhão D, para além de salas de aula, é constituído pela Biblioteca Escolar. O pavilhão E inclui o bar, tanto de professores como de alunos, a papelaria, a sala de professores e a sala de convívio dos alunos. Existe ainda o pavilhão gimnodesportivo e o pavilhão central, constituído por salas de aula, pela coordenação, refeitório, sala dos Diretores de Turma, sala de reuniões, espaço do cidadão, reprografia, posto médico, e receção. Todos os pavilhões estão ligados entre si por uma galeria coberta e rodeados por amplos espaços abertos, alguns deles desportivos. Ainda dentro da escola, existe um parque de estacionamento destinado a professores e funcionários. Apesar dos anos que a escola já tem, apresenta boas condições e espaços bem equipados para a leção da disciplina de EF.

Em termos de oferta educativa a escola apenas funciona em regime diurno duplo (manhã e tarde), e existem atividades de enriquecimento curricular desde o clube de teatro, a ludoteca, o DE, projeto de apoio à família/sala de estudo. Além destes, os grupos de DE da ESP podem ser frequentados por alunos da EGC e vice-versa. Esta última organiza ainda, anualmente, o acampamento de verão destinado aos alunos de 1º e 2º ciclo. No que se refere a projetos, o agrupamento tem implementado o Projeto de Educação para a Saúde (PES), inserido no Programa de Agrupamento de Combate à Obesidade (PACO), o qual consiste em regularizar os níveis de atividade física dos alunos que foram sinalizados por se encontrarem fora da zona saudável de aptidão física (ZSAP) relativamente ao Índice de Massa Corporal e à sua capacidade aeróbia.

Relativamente ao PES, apesar de já ser desenvolvido há vários anos, considera-se que este não está ainda bem implementado na EGC, comparativamente à ESP. Nesta última, foi visível ao longo do ano letivo as várias sessões de atividade física conduzidas aos alunos destacados para o projeto. No meu entender, tal facto deve-se à facilidade de elucidar os alunos mais velhos quanto às questões dos estilos de vida saudável, o que não é tão concretizável com alunos de 2º ciclo. Por outro lado, o facto das sessões serem dinamizadas na ESP e os responsáveis pertencerem à mesma, dificultava a participação dos alunos do 2º ciclo. Assim, deverá ser alargada a implementação do projeto à EGC, o que só será possível com a mobilização clara de professores dessa mesma escola para o projeto e com a fixação de um horário na mesma. Posteriormente, é necessário que os professores, principalmente os de EF, mobilizem e conduzam os seus alunos às sessões.

Em relação ao quadro docente da EGC, este é constituído por sessenta e seis professores, sendo quarenta e quatro do quadro de nomeação definitiva. Existem então vinte e dois professores contratados, o que é um número significativo. Relativamente ao pessoal não docente, a EGC é constituída por dezanove assistentes operacionais, sendo todas do quadro. Considerando esta situação, penso que seria mais benéfica uma maior percentagem de professores do quadro, pois daria maior estabilidade ao corpo docente e facilitava a organização escolar.

No geral, a EGC caracteriza-se por ter um excelente ambiente, tanto entre docentes como entre estes e a restante comunidade escolar. Inicialmente estava um pouco expectante face ao que iria encontrar, mas depois, com a progressiva participação nas atividades da escola, fui-me sentindo mais confiante e integrado no seio da comunidade escolar.

2.3 Departamento de Educação Física

A escola faz parte de um agrupamento que engloba a ESP. No presente ano letivo o Grupo de Educação Física tornou-se independente do Departamento de Expressões, criando assim o DEF. O DEF é constituído por professores de ambas as escolas (EGC e ESP), pelo que as reuniões são realizadas com todos os professores de EF, num total de vinte e dois professores, sendo seis estagiários – três da Faculdade de Motricidade Humana e três da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

O AEPM, apesar das alterações previstas para a EF, decidiu manter os tempos destinados à mesma, pelo que a carga horária do 2º e o 3º ciclos do ensino básico é constituída por um bloco de noventa minutos e um de quarenta e cinco, e o ensino secundário tem uma carga horária constituída por dois blocos de noventa minutos.

Quando cheguei à escola, antes do começo das aulas, ficou perceptível nas primeiras reuniões que o DEF estava ainda numa fase de uniformização de práticas. Começou-se por discutir o Projeto Curricular de Educação Física (PCEF), realizando alguns ajustes e modificações. Passado este ano letivo, considero que o PCEF é exequível e está adequado aos alunos do AEPM, baseando esta opinião nas três turmas com quem tive oportunidade de trabalhar (5º8ª, 7º4ª e 8º1ª).

Além disso, as questões da avaliação também foram tratadas, tendo sido definidos os critérios específicos de avaliação em EF, apesar de ainda se verificarem algumas contradições no que respeita à forma de avaliar certas matérias. Por outro lado, foi também uniformizado o Protocolo de Avaliação Inicial, esclarecendo-se o período destinado à avaliação inicial (AI). Logo aqui, verifiquei algumas diferenças entre a EGC e a ESP, uma vez que foi definido um menor período de AI para esta última.

Nas primeiras reuniões foram também discutidas as necessidades de formação do DEF, tendo-se marcado e realizado duas formações, uma em Rugby, com o apoio da Federação Portuguesa dessa modalidade, e uma de Judo/Luta, realizada por um professor do DEF.

O plano anual de atividades também foi logo apresentado nas primeiras reuniões tendo verificado o enorme leque de atividades que o DEF disponibiliza para todo o AEPM, incluindo a participação das escolas de 1º ciclo. Agora com estas atividades cumpridas, considero ter trabalhado com um grupo bastante ativo, dinâmico e concretizador. Ficou evidente a cooperação entre todos os professores no sentido do planeamento, organização e consecução das atividades. Além disso, trata-se de um grupo bastante acolhedor, que está habituado à colaboração dos núcleos de estágio para todas as atividades.

Por fim, a oferta do DE é bastante alargada no AEPM. Assim, existem onze núcleos de sete matérias diferentes: dois núcleos de dança, com orientações diferentes, o núcleo de atividades gímnicas, o clube de ar livre ou multiatividades, o núcleo de badminton, quatro núcleos de voleibol de diferentes escalões, o núcleo de basquetebol e o núcleo de desportos de combate. Verifica-se grande diversidade de matérias, pelo que a oferta de atividade de complemento curricular pode ser considerada muito boa, pois aumenta a possibilidade de escolha aos alunos. É de referir duas vantagens que o AEPM permite neste âmbito. A primeira consiste em permitir aos alunos de ambas as escolas frequentarem os núcleos que funcionam na escola na qual não estão inseridos. A segunda prende-se com a possibilidade de os alunos frequentarem vários núcleos, pois os tempos letivos são iguais entre as escolas e os horários dos núcleos estão distribuídos no horário semanal, havendo pouca ou nenhuma sobreposição.

2.4 Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio é constituído por dois orientadores, o professor Luís Duarte, orientador de escola, e a professora Maria da Conceição Pedro, orientadora de faculdade, e por três professores estagiários, além de mim, a professora estagiária Ana Valério e o professor estagiário Diogo Álvares.

Relativamente aos colegas de estágio, estes foram extremamente importantes para conseguir chegar a este ponto. A relação existente, acima de tudo, de grande amizade, foi sempre pautada por enorme entreajuda e cooperação, existindo confiança para discutir qualquer assunto e criticar ou ser criticado. Este espírito foi fundamental, pois permitia-nos refletir em conjunto para encontrar as melhores estratégias e tomar as melhores opções relativas às atividades desenvolvidas.

Segundo Onofre (1996), a supervisão pedagógica implica uma relação entre um professor com experiência e um professor com menor experiência, ou mesmo, sem experiência. Neste sentido, o orientador de escola, na qualidade de professor experiente, demonstrou sempre grande ajuda e disponibilidade para discutir todos os assuntos, para colocar qualquer questão que surgisse ou resolver qualquer problema. Acima de tudo, a sua experiência e competência constituíram um exemplo a seguir e uma fonte de conhecimentos e estratégias que em muito contribuíram para a minha aprendizagem enquanto professor.

A orientadora de faculdade, embora menos presente, como é normal dados os vários núcleos que orienta, também demonstrou sempre grande disponibilidade para ajudar, para colocarmos dúvidas e para dar o seu parecer sobre as atividades, projetos e

documentos elaborados, deixando sempre úteis sugestões e estratégias que contribuíram, também, para a minha formação profissional.

As relações existentes foram sempre de grande respeito e numa dinâmica de grande proximidade, propiciadoras de uma franca exposição das dúvidas e constante entreajuda. O clima de trabalho vivido foi pautado pela forte camaradagem e ao mesmo tempo foi sempre muito formativo.

2.5 Condições para a lecionação

As aulas de EF da EGC decorrem com um máximo de três turmas por tempo letivo. Essas turmas dividem-se entre três espaços. São eles o espaço exterior (G3), e o pavilhão gimnodesportivo. Este é dividido em dois espaços, um terço para uma turma (G1) e dois terços para outra (G2). Quando as condições meteorológicas não permitem a lecionação no exterior, essa turma vai para o pavilhão e ocupa metade do espaço G2, ficando assim um terço do espaço para cada turma, possibilitando sempre a realização de uma sessão prática. Os espaços são separados apenas por uma cortina, o que torna complicado a lecionação. O espaço é muito reduzido para os vinte cinco alunos por turma, e o barulho provocado por três turmas torna a lecionação mais difícil. Com duas turmas no pavilhão, a lecionação já não é muito fácil, mas com três é extremamente complicado, exigindo do professor grande capacidade de organização, gestão e controlo da sessão, mas também de intervenção e instrução dos alunos. O sistema de rotação pelos espaços (*roulement*) define que cada turma está em dois espaços diferentes na mesma semana e ao final de duas semanas é feita a rotação. O espaço exterior contempla um campo de basquetebol, um campo de voleibol, um campo de andebol/futebol e uma pista de atletismo.

Caracterizando os espaços, o G1 é principalmente destinado à ginástica, desportos de combate e atletismo (salto em altura e comprimento), embora seja possível realizar jogos reduzidos de todos os desportos coletivos, desportos de raquetas, dança entre outras. O espaço G2, é o mais polivalente, sendo possível realizar todas as matérias à exceção das específicas do espaço G1 (ginástica, desportos de combate, salto em altura e comprimento), uma vez que é neste que estão arrumados esses materiais. Por último, o espaço exterior é constituído por um campo de basquetebol, uma pista de atletismo, um campo de voleibol e um campo de andebol/futebol. Neste é possível lecionar todos os desportos coletivos, o atletismo (à exceção do salto em altura e comprimento) e a orientação.

Em termos de recursos materiais, a escola está bem equipada, existindo material suficiente para a lecionação de qualquer matéria, mesmo que duas turmas estejam a realizar a mesma matéria.

2.6 Turmas e grupos lecionados

O estágio pedagógico exige, como experiência de formação, a lecionação de um ano letivo a uma turma. A turma que lecionei foi uma turma de 3º ciclo, do 7ºano, quarta turma (7º 4ª), da EGC.

Esta era constituída por vinte cinco alunos, quinze rapazes e dez raparigas, com idades compreendidas entre os onze e os dezasseis anos. Contudo, uma das raparigas e um dos rapazes nunca compareceram nas aulas de EF, o rapaz por estar em regime de disciplinas e já tem a disciplina feita, a rapariga porque tem necessidades educativas especiais (NEE). Além destes, outro rapaz apenas compareceu nas aulas durante o 1º período, após o qual deixou de vir à escola. Assim, a turma em EF era constituída por vinte e três alunos, vinte e dois a partir do 2º período.

Mais de metade dos alunos da turma já teve retenções no percurso escolar, e seis deles ficaram retidos no ano letivo anterior. A turma era proveniente de várias turmas de 6ºano e era constituída por cinco alunos com NEE, três alunos com obesidade e dois com excesso de peso. Dos alunos com NEE, apenas dois frequentaram regularmente as aulas, enquanto os outros três não tinham EF e um dos alunos deixou de frequentar as aulas no 2º período.

A turma era bem-disposta, bastante conversadora e tinham constantemente comportamentos de indisciplina. Caracterizava-se por ser muito heterogénea, tendo alunos com um bom nível de desempenho e alunos com algumas dificuldades. Alguns alunos não se empenhavam o suficiente, apresentando pouca motivação para a prática. O comportamento geral da turma não era o adequado, apresentando dificuldades em manterem-se em silêncio e concentrados nos momentos de instrução. Os comportamentos de desvio eram constantes até mesmo durante a realização de atividades. A turma não tinha grandes hábitos de atividade física e rotinas de organização, demorando, por vezes, muito tempo nas transições dos exercícios. No início do ano, era frequente verificar que os alunos desvirtuavam os exercícios e tinham comportamentos fora da tarefa, sempre que se apercebiam que não os estava a observar.

No entanto, no estudo de turma, as disciplinas que os alunos afirmaram preferir foram a EF (doze alunos), a matemática (seis alunos) e a geografia (quatro alunos). As disciplinas que os alunos indicaram ter mais dificuldades foram a matemática e o inglês.

Durante o 1º período foi realizado o estudo de turma a partir de uma análise sociométrica. Deste estudo, resultaram informações que tiveram um contributo importante no planeamento de todo o ano letivo no que respeita à formação de grupos de trabalho. Especificando, foi possível verificar a existência de cinco alunos claramente preferidos e três alunos claramente rejeitados no seio da turma.

Além desta turma, a qual foi lecionada exclusivamente por mim, também lecionei, a par com os dois colegas estagiários, uma turma do 5º ano de escolaridade (5º8ª) e outra do 8º ano de escolaridade (8º1ª). Essa lecionação era feita por rotações de duas semanas, ou seja, dois estagiários lecionavam cada uma das duas turmas durante duas semanas, e ao fim desse tempo fazia-se a troca de turmas. Esta estratégia permitiu-nos ter uma prática letiva maior, uma vez que lecionávamos durante um mês duas turmas.

Relativamente à área 3, os três estagiários eram responsáveis pelo planeamento e condução do núcleo de DE de ginástica, orientado pelo professor Luís Duarte. Este ocorria em duas sessões semanais de quarenta e cinco minutos, uma na EGC e outra na ESP, pois esta possui um ginásio com equipamentos de melhor qualidade e em maior quantidade. Além deste núcleo, acompanhávamos outro núcleo, no meu caso, o núcleo de badminton, que decorria na ESP. Neste núcleo era responsável pela condução de ensino de um grupo de alunos infantis, alguns deles iniciantes, num total de cerca de vinte alunos. Os restantes alunos eram conduzidos pelo estagiário da ESP.

Como já foi referido, ambas as escolas (EGC e ESP) tinham tempos letivos iguais para a prática de DE, o que permitia aos alunos frequentarem atividades extracurriculares na escola à qual não pertenciam.

Na área 4, o acompanhamento da direção de turma foi feito na turma que lecionava, isto é, o 7º4ª. O horário de atendimento dos Encarregados de Educação (EE) decorria à 5ª feira das 10h20 às 11h05. Neste tempo estava a observar a aula do professor orientador pelo que nem sempre pude estar presente. Contudo, participei em várias reuniões com os EE.

Em suma, este foi o contexto onde desenvolvi o meu processo formativo, considerando que as condições encontradas, desde as características da turma, dos alunos até as condições materiais, contribuíram para a minha formação enquanto professor.

3 Análise crítica e reflexiva do processo de estágio

Neste capítulo do relatório será realizada a análise crítica ao trabalho desenvolvido em cada uma das quatro áreas do estágio pedagógico, tendo por base o guia de estágio do ano letivo de 2012/2013. Além dessa análise por áreas, será também realizada uma reflexão sobre a transversalidade das mesmas.

A preparação didática dos professores deve oferecer experiências formativas que fomentem o desenvolvimento da qualidade da reflexão (análise) (...) (Onofre, 1995, p. 79). Esta análise sobre o meu processo formativo permitirá identificar e refletir sobre os meus pontos fortes, as dificuldades encontradas e as estratégias implementadas para a superação dessas dificuldades. Por outro lado, será deixada uma projeção das necessidades que ainda permanecem e sobre as quais devo melhorar futuramente.

3.1 Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem (Área 1)

Nesta área, organização e gestão do ensino e aprendizagem, os objetivos encontram-se divididos em três subáreas: planeamento, avaliação e condução do ensino. Contudo, esta divisão serve apenas para facilitar o processo de estágio, pois ao longo do mesmo foi cada vez mais clara a relação entre estas três dimensões do processo ensino-aprendizagem.

Considera-se que esta área, sendo a mais relacionada com a função principal de um professor, isto é, guiar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, merecerá uma reflexão mais aprofundada.

Apesar de todas as atividades desta área terem sido desenvolvidas na turma do 7º4ª, e sobre a qual recairá a minha análise, devo realçar também o contributo que as experiências de lecionação nas outras turmas teve na minha formação.

Segundo Rosado & Mesquita (2010), os professores mais eficazes acreditam que os alunos conseguem aprender e assumem que a sua grande responsabilidade é ajudá-los a aprender. Neste sentido, é fundamental que o professor adquira competências ao nível do planeamento, avaliação e condução de ensino de forma a criar as melhores condições para que os alunos aprendam.

3.1.1 Planeamento

Ao planear, estamos a «antecipar» e a prever a forma como vamos utilizar todos os meios ao nosso dispor para que os alunos cumpram objetivos adequados ao seu desenvolvimento.

(Carvalho, 1994, p.139)

Seguindo a linha de pensamento anterior, importa que o professor planeie com rigor de modo a que os alunos passem a grande maioria do tempo em prática. Mas o tempo de prática, por si só, não é suficiente, pois o sucesso pode ser potenciado se for trabalhado na zona proximal de desenvolvimento (Sousa, 2010). O mesmo autor defende que é o professor que deve gerir essa zona, em função da análise e interpretação dos resultados da AI. Assim, procurei que o planeamento fosse um dos aspetos que me pudesse auxiliar na condução de ensino e na minha evolução enquanto professor, mas também que potenciase as aprendizagens dos alunos. Contudo, evidenciei algumas dificuldades no planeamento, que inicialmente considerei ser o mais correto, mas com o decorrer do tempo verifiquei ter cometido erros na planificação do ano letivo. Estas dificuldades sentidas são também referenciadas por Teixeira (2007) quando observa que na perceção dos estagiários, (...) *as dificuldades mais vezes referidas no âmbito da lecionação relacionam-se com o planeamento do ensino.*

Neste quadro, a Avaliação Inicial é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, (...)

(PNEF, 2001, p. 22)

Em relação à AI, antes do início das aulas, foi analisado e adaptado o Protocolo de AI do DEF em conjunto com os colegas estagiários. Essa análise conduziu a uma maior familiarização e conhecimento do mesmo, tendo facilitado a sua implementação. Após a definição do DEF do período de AI, da análise dos espaços e recursos materiais existentes, bem como partindo duma caracterização sumária da turma, foi feito um planeamento do período de AI, adaptado a essas exigências.

A calendarização estipulada para o período de AI foi de seis semanas e foi praticamente cumprida, tendo sido realizadas pequenas alterações resultantes de duas más opções: a primeira, abordar apenas patinagem numa aula de 45', desrespeitando o princípio das aulas politemáticas, e devido à insuficiência de patins para todos; e a segunda, abordar atletismo e ginástica numa aula de 90', o que iria levar a demasiado tempo despendido em montagem e arrumação de material. Aquando destas situações, as aulas foram de imediato alteradas e ajustadas. A dificuldade sentida durante esta fase de AI, verificou-se ao nível da recolha de dados e observação dos alunos, a qual era feita durante a aula, mas o registo era realizado em momentos pós aula e nem sempre me recordava dos resultados observados. Assim, por vezes, integrei alunos no nível que me pareceu mais ajustado, o que poderá não ter sido adequado para alguns alunos.

No futuro, este é um ponto que devo ter especial atenção, uma vez que a observação, a recolha e registo de dados são de elevada importância para um adequado planeamento do ano letivo. Uma boa estratégia passará por verificar o nível geral da turma e, posteriormente, fazer o registo dos alunos que se destacam positiva ou negativamente.

Após o período de AI, faço um balanço muito positivo, pois foi possível retirar todas as informações pretendidas para projetar o ano letivo e elaborar o Plano Anual de Turma (PAT). Isto vai ao encontro do que expressa o PNEF, quando refere que a AI é um processo decisivo que permite orientar e organizar todo o trabalho com a turma.

Considerando as orientações estratégicas do grupo de EF, o professor deverá desenhar em traços gerais o plano de trabalho com a turma, cuja operacionalização ocorrerá posteriormente e de forma adequada a cada turma, baseando-se nas conclusões da avaliação inicial e nas opções que daí advêm.

(PNEF, 2001, p. 22)

No sentido da afirmação anterior, posteriormente à AI, foi feito o balanço da mesma e elaborado o PAT com base nos dados recolhidos nessa etapa, mas também com base nas indicações e diretrizes do PNEF e do PCEF, nomeadamente, as matérias a lecionar, os objetivos selecionados e a rotação dos espaços. Segundo Rosado (2003, p. 32), o PAT é o *“plano de trabalho que integra a organização, o acompanhamento, a avaliação, as estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para uma turma ou conjunto de objetivos, estratégias, conteúdos e meios que concretizam o projeto educativo anual para uma turma em particular.”*

A elaboração do PAT foi o primeiro grande documento a elaborar, e constitui um instrumento de grande utilidade uma vez que é uma referência para todo o ano letivo. Considero que o fiz com grande qualidade, integrando as principais características da turma, todas as decisões em termos de planeamento e organização do ano letivo, as matérias a abordar e respetivos níveis diagnosticados e prognosticados, os objetivos gerais e específicos, bem como as estratégias de ensino a aplicar com a turma e as decisões em termos de avaliação. Apesar disso, foram cometidos alguns erros que de seguida serão referenciados.

Como sugerido no PNEF (2001, p. 25), (...) *o desenho/esboço do plano de turma deverá considerar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem.* Assim, ficou expresso no PAT do 7º4ª que o ano letivo seria dividido em

quatro etapas: a 1ª Etapa – Avaliação inicial: a decorrer de 17 de setembro a 26 de outubro; a 2ª Etapa – Aprendizagem e desenvolvimento: a decorrer de 29 de outubro a 14 de dezembro; a 3ª Etapa – Desenvolvimento e consolidação: a decorrer de 3 de janeiro a 15 de março; a 4ª Etapa – Revisão/Consolidação: a decorrer de 2 de abril a 14 de junho.

Esta divisão do ano letivo em etapas vai ao encontro do definido por Rosado (2003), em que três grandes etapas são necessárias: a introdutória, frequentemente referida de etapa da AI, a de desenvolvimento e aprendizagem, e a de conclusão ou desenvolvimento/consolidação. Ainda assim, optei por dividir a etapa de desenvolvimento e aprendizagem em duas, ambas com funções bastante semelhantes, mas em que na primeira foram desenvolvidas quase exclusivamente as matérias prioritárias e na segunda as restantes matérias.

Após o final do processo de estágio, considero que a opção por esta divisão do ano letivo em quatro etapas foi uma boa estratégia. Contudo, não vejo diferenças significativas caso tivesse optado por apenas três etapas, como sugere a literatura. Apenas teria juntado a 2ª com a 3ª etapa, sendo a sua diferenciação feita pelas Unidades de Ensino (UE), ou seja, a 2ª etapa teria mais UE, dando as duas primeiras cumprimento aos objetivos da 2ª etapa, e as restantes aos objetivos da 3ª etapa. Por outro lado, penso que finalizar as etapas tendo em conta o calendário letivo, procurando que o final coincidissem com o final do período letivo, é também uma boa opção uma vez que nestes momentos é necessário atribuir notas aos alunos.

No PAT foram definidas quais as matérias prioritárias e quais as restantes matérias a abordar no ano letivo. Aqui, após o diagnóstico dos níveis dos alunos, a dificuldade foi prognosticar o nível que os alunos poderiam alcançar, pois é difícil perceber e saber o ritmo de aprendizagem de cada um. A estratégia encontrada foi, a partir do nível diagnosticado, definir que o aluno deveria alcançar parte do nível seguinte. Considero que esta foi uma boa opção, mas que, naturalmente, houve alunos que facilmente ultrapassaram o nível prognosticado, pois os ritmos de aprendizagem são diferentes de aluno para aluno. Esta estratégia será sempre alvo de alguma imprevisibilidade, o que exigirá sempre os ajustes necessários.

Outra dificuldade que surgiu foram os erros de diagnóstico, que conduziram à seleção de objetivos pouco realistas para alguns alunos. Contudo, esta dificuldade foi superada na 2ª etapa, pois a avaliação formativa permitiu um maior conhecimento dos alunos e assim um acerto dos seus níveis nas matérias a trabalhar. Isto vai ao encontro do que refere Carvalho (1994), quando afirma que a 2ª etapa de trabalho será

especificada com base nos dados da avaliação formativa, reformulando, se necessário, o plano geral.

Ainda em relação às matérias prioritárias estas foram: futebol, voleibol, patinagem, badminton, ginástica e atletismo (salto em altura). Estas matérias foram identificadas seguindo dois critérios: as matérias em que os alunos evidenciaram mais dificuldades (percentagem de alunos com nível não introdutório) e as matérias em que a turma estava mais longe do nível estabelecido como sucesso para o 7º ano de escolaridade, definidos pelo DEF. Sendo este um dos objetivos da seleção das matérias prioritárias, considera-se que estas sofreram uma grande evolução pela maioria dos alunos da turma, sendo o badminton e o salto em altura aquelas em que os alunos mais evoluíram. As restantes matérias abordadas foram: andebol, basquetebol, ginástica acrobática, atletismo (lançamento do peso, salto em comprimento, corrida de estafetas e velocidade), luta, ténis, aeróbica e orientação.

De uma forma geral, considera-se que os objetivos traçados, tanto os selecionados para as etapas (intermédios), como para o final do ano letivo (terminais), foram alcançados. Apenas se identifica na ginástica, apesar de ter sido uma matéria prioritária, um alargado número de alunos com dificuldades claras, principalmente na ginástica de solo. Importa referir que alguns dos alunos que obtiveram estes resultados, são alunos com excesso de peso ou obesidade, em que para eles realizar aulas de ginástica constitui um aborrecimento, sendo notória a sua falta de motivação. Apesar de ter insistido ao longo do ano para realizarem as atividades e definido elementos básicos que teriam de fazer, foram alunos que procuraram não fazer estas aulas, evitando os momentos de prática e até mesmo faltando. Estes foram fatores que contribuíram para uma evolução quase nula.

A distribuição destas matérias ao longo do ano letivo foi também uma dificuldade encontrada. Em primeiro lugar decidi abordar apenas as matérias prioritárias na 2ª etapa. Na 3ª e 4ª etapa, cujo seu início coincidia com o dos períodos, decidi começar por rever as matérias lecionadas anteriormente. No tempo que faltava para terminar o 2º período introduzia as restantes matérias a abordar no ano letivo e continuava a abordar as matérias prioritárias. O tempo que faltava para terminar o 3º período era destinado à revisão de todas as matérias. Além destes, também foram critérios o maior número de aulas para as matérias prioritárias, a polivalência dos espaços e a distribuição das atividades definidas pelo DEF. Chegando ao 2º período, e após reunião com os orientadores, verifiquei que esta distribuição das matérias não era a que melhor contribuía para as aprendizagens dos alunos. Por outro lado, verificou-se que a estrutura

das UE ficava sem lógica e sem coerência. Após estas constatações, devidas à inexperiência e distância temporal, foi necessário reformular as matérias de cada UE.

O PAT assegura a diferenciação do ensino, ao selecionar os objetivos para os grupos de alunos, pois *a formação dos grupos é um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino* (PNEF, 2001, p. 24). Na avaliação da 2ª etapa de formação, os orientadores, referiram a necessidade de melhorar a diferenciação de ensino. Esta foi sempre uma preocupação, apesar da formação de grupos ser, muitas vezes, mais baseada nos comportamentos dos alunos, de forma a melhorar o controlo da turma, o que nem sempre assegurou essa diferenciação das aprendizagens. Esta dificuldade vai ao encontro do que afirma Teixeira (2007), quando afirma que a diferenciação de ensino é, uma dificuldade bastante mais referida pelos orientadores (46%), do que pelos estagiários (15%). Os mesmos autores afirmam que *as dificuldades descritas pelos orientadores neste âmbito englobaram a capacidade de diferenciarem estratégias, situações de aprendizagem, o acompanhamento através do feedback, entre outros aspetos (...)*. Posto isto, foi intenção na 3ª etapa de formação melhorar a este nível, tendo aplicado estratégias de diferenciação, como tarefas específicas para os grupos de nível ou feedback diferenciado em função dos mesmos. Por outro lado, foram também elaborados grupos heterogéneos, pois como expressa o PNEF (2001), a realização de grupos por sexos ou por níveis devem ser processos convenientes para a formação global do aluno, mas por períodos limitados do plano de turma.

Os planos de aula foram elaborados em função das orientações estipuladas na etapa e UE, de forma a garantir coerência das estruturas de planeamento. Os objetivos definidos para os planos de UE foram baseados nos definidos no PNEF e consequentemente no PAT. A partir dos objetivos definidos para as etapas e mais especificamente para a UE, foram numa fase inicial construídos os planos de aula. Estes foram deixados a meio da 2ª etapa de formação, passando as UE a ser o nível mais operacional do planeamento.

Este ponto coincidiu com a fase em que foram feitas as correções nas UE. Anteriormente estava muito centrado em assegurar o controlo da turma, aula a aula, negligenciando um pouco a questão das aprendizagens e da sua sequência lógica. Posteriormente, durante o 2º período, após reunião com os orientadores, conclui que os planos de UE não estavam bem estruturados e organizados. Estes, analisados como um todo, não eram mais do que um conjunto de aulas de várias matérias que ocorriam num determinado período de tempo e que não constituíam uma unidade. Eram muitas matérias a abordar numa UE, com apenas uma ou duas aulas de cada uma, com muitos

objetivos para desenvolver nessa aula, tornando impossível aos alunos envolverem-se nos conteúdos e conseguir progredir nas aprendizagens. Ou seja, era dado pouco tempo de prática numa tarefa, mudando-a constantemente, despendendo mais tempo a instruir novos exercícios. Por outro lado, as UE não facilitavam o planeamento, pelo contrário, era mais trabalhoso, confuso e demorado.

Segundo o PNEF (2001, p. 26), UE é *um conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos*. Assim, as UE seguintes foram ajustadas e elaboradas em função das correções sugeridas pelos orientadores e considero que foram bastante facilitadoras do processo de ensino, tornando-o mais lógico, simples e eficaz, permitindo uma melhor estruturação e sequência das atividades de aprendizagem e, consequentemente, maior coerência nos conteúdos e nas aprendizagens.

As correções feitas nas UE trouxeram vários benefícios. Para além dos planos de aula deixarem de ser a estrutura mais operacional do planeamento, houve benefícios na envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, na organização das aulas e na avaliação formativa.

As aulas idênticas, com organização idêntica, permitiram aos alunos familiarizarem-se com as mesmas, reduzindo os tempos de instrução, tornando as transições mais rápidas e dando assim mais tempo de prática. Ao terem mais tempo de prática, repetiram mais vezes as tarefas, perceberam mais facilmente quais os objetivos trabalhados, envolveram-se com os mesmos e perceberam a progressão dos conteúdos.

Por outro lado, as alterações nas UE também tiveram repercussões positivas na avaliação formativa. A definição de menos matérias, com mais aulas de cada uma e com menos objetivos a trabalhar, permitiu verificar mais facilmente o estado dos alunos face aos mesmos, para além de que os próprios alunos se envolveram e perceberam melhor quais os objetivos trabalhados.

Ao tomar as decisões relativas aos diferentes níveis de planeamento procurei que formassem uma unidade coerente e íntegra. No meu entender, considero que foi conseguido, uma vez que os planos de aula, de UE e de etapa foram elaborados a partir do PAT e foram sendo cada vez mais específicos e ajustados à dimensão temporal. O reajustamento das UE, em função das correções sugeridas, contribuiu para uma melhor articulação das várias fases do planeamento. Além disso, e como referido anteriormente, essas correções seguiram as linhas orientadoras do mesmo documento. Exemplo disso foi a manutenção das aulas politemáticas.

Segundo Rosado (2003, p. 42), aulas politemáticas referem-se ao ensino de mais que uma modalidade desportiva por sessão. O mesmo autor afirma que as vantagens

estão relacionadas com a *possibilidade de distribuir as aprendizagens no tempo, facilitando a aquisição e a retenção, a otimização da gestão de recursos e de motivação dos alunos*. Neste ponto, assegurei que a totalidade das aulas fossem politemáticas, abordando pelo menos duas matérias e, por vezes, três.

Relativamente ao planeamento da aptidão física, defini sempre nos planos de UE as aulas em que iria desenvolvê-la. No entanto, procurei sempre trabalhar a aptidão física dos alunos no máximo de aulas possível. O seu desenvolvimento era realizado em função dos espaços e não em função das etapas ou UE, aproveitando a polivalência dos mesmos. A aptidão aeróbia era trabalhada nas aulas do espaço exterior ou G2 e a flexibilidade, força média e superior nas aulas do espaço G1 e G2. Ainda assim, estas intenções nem sempre foram cumpridas, pois quando as condições meteorológicas foram adversas fui remetido para metade do espaço G2.

Estas decisões vão ao encontro do descrito no PNEF (2001), quando enaltece que a elevação das capacidades motoras deve constituir uma componente da atividade formativa em todas as aulas. O mesmo documento sugere que o desenvolvimento das capacidades motoras deve seguir, também, princípios de inclusividade e diferenciação, selecionando processos de treino em função das possibilidades e limitações de cada um. Com a turma do 7^o4^a esta foi uma realidade, pois em certos momentos prescrevi diferentes repetições e objetivos em função das capacidades dos alunos.

Concluído o ano letivo, analisando os resultados da aptidão física, foi notória a evolução da generalidade dos alunos nas várias capacidades físicas, principalmente na aptidão aeróbia e na força média. Pelo contrário, na flexibilidade, nomeadamente no teste senta e alcança, apenas alguns alunos melhoraram os seus resultados.

No que se refere aos conhecimentos, o seu diagnóstico foi feito na AI, tendo sido aplicado um questionário. A partir da sua análise foram identificados os conteúdos a abordar e projetado o ano letivo neste âmbito. Ficou definido que iria abordar os conteúdos em momentos de instrução final das aulas, sendo o seu controlo e avaliação realizado através de questionamento e através de trabalhos que os alunos tiveram que realizar em casa e entregar posteriormente.

Na avaliação da 1^o etapa de formação, foi referido pelos orientadores a necessidade de investir e aperfeiçoar o planeamento da avaliação formativa. Inicialmente, não foram planeadas, rigorosamente, as estratégias de avaliação formativa, os momentos da sua utilização, as formas de comunicação aos alunos, nem elaborados os instrumentos, pois estava mais concentrado no planeamento das aulas e no controlo das mesmas. Posteriormente, na 2^a etapa de formação, foram formalizados os instrumentos,

definidos os momentos da sua utilização e os momentos e forma de comunicação aos alunos, tendo contribuído para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos, tanto para o professor (tarefas adequadas para os alunos) como para os alunos (consciência sobre o seu estado relativamente aos conteúdos).

Na primeira etapa de formação, o *timing* de elaboração dos documentos não foi adequado, porque devido à minha inexperiência, alongava demasiado os prazos de elaboração. A partir da 2ª etapa de formação consegui claramente corrigir esses erros, passando a ajustar a elaboração dos balanços quando se aproximava o fim de uma UE e elaborar logo o plano da próxima para que este estivesse feito quando a UE se iniciasse. A correção no *timing* de elaboração foi uma exigência, na medida em que as decisões operacionais devem ser assumidas apenas nos períodos anteriores ao seu início e depois de ter sido feito o balanço da UE prévia.

No final da 1ª etapa de formação, foi referida a necessidade de reforçar o domínio das matérias. Esta necessidade, principalmente ao nível da matéria de ginástica, foi uma das preocupações no decurso da 2ª etapa de formação. Neste sentido, investi bastante tempo no estudo autónomo, o qual é definido por Onofre (1996, p.92) como *atividade individual de consulta de publicações da especialidade relacionadas com os assuntos abordados ou problemas detetados na formação, que deve culminar em registos sob a forma de recensões bibliográficas, fichas de leitura ou arquivos temáticos*. Contudo, estes registos não foram realizados. A pesquisa e estudo tiveram enfoque principal nas ajudas manuais em ginástica. Além disso, a participação no núcleo de ginástica contribuiu para os ganhos nesta matéria (ver ponto 3.3.1 - Desporto Escolar). Como resultado, salienta-se a competência adquirida ao nível da intervenção nas aulas, na instrução e no acompanhamento das tarefas, possibilitando maior qualidade no *feedback*.

Como referido, o planeamento do ano letivo teve em conta as rotações pelos espaços. Considero que um ponto negativo foi a elaboração do horário da turma do 7º4ª na aula de 2ª feira, pois esta decorria das 17h20 às 18h05 com três turmas neste tempo letivo. Em horário de inverno, a partir das dezassete horas já escureceu, obrigando a que essas três turmas dividissem o pavilhão, resultando em um terço do espaço para cada uma. Na aula de 5ª feira, também havia sempre três turmas no pavilhão. Tendo em conta as limitações referidas, o planeamento foi frequentemente afetado pelas condições meteorológicas, uma vez que, sempre que estas eram desfavoráveis tinha que lecionar numa das três partes do pavilhão.

Das noventa e uma aulas lecionadas, quarenta e nove foram lecionadas em apenas um terço do espaço (englobando aulas no espaço G1 e aulas em metade do G2).

Das restantes, dezanove foram lecionadas no espaço exterior e vinte e três foram lecionadas no espaço G2 (dois terços do pavilhão). Importa referir que estas aulas no espaço mais reduzido não foram sempre planeadas. Muitas vezes, em que o estado do tempo era imprevisível, foi necessário ajustar e adequar as aulas planeadas no momento, evidenciando a capacidade em termos do planeamento da organização e gestão do espaço da aula quando a leção é feita num espaço reduzido.

É de salientar a flexibilidade do sistema *roulement* da escola, pois estas alterações e ajustes do espaço estão previstos. Além disso, sempre que estas divisões do espaço ocorriam, havia total abertura dos professores do DEF para definir qual o espaço destinado, bem como para fazer a gestão do espaço. A título de exemplo, num momento em que outro professor ia fazer a autoavaliação, este cedeu-me o espaço maior para que eu pudesse realizar o teste vaivém que ainda estava em atraso, caso contrário não seria possível.

Como é sabido, os professores estagiários lecionavam, de forma intercalada, para além da sua turma, mais duas turmas. Todo o planeamento dessas turmas era feito pelo núcleo de estágio, definindo as UE em função da rotação pelos espaços e seleccionando as matérias a lecionar. Neste contexto, existiu sempre grande cooperação do núcleo para que estas turmas fossem lecionadas da melhor forma possível, de forma a conseguir a progressão dos conteúdos e das aprendizagens dos alunos.

3.1.2 Avaliação

Na 1ª etapa, a subárea onde apresentei maior dificuldade foi a da avaliação. Os orientadores referiram a necessidade de explicitar de forma mais correta os instrumentos de avaliação utilizados, os processos de avaliação, bem como um maior investimento na avaliação formativa e uma reflexão clara sobre a avaliação sumativa.

No decurso da etapa seguinte, foram feitos investimentos a este nível tendo conseguido claramente melhorar os aspetos da avaliação. A AI tinha decorrido de forma favorável e sem problemas no início do 1º período.

Começando pela AI, esta tem como objetivo, a recolha de informações sobre o estado dos alunos nas várias matérias. Esta recolha de informações foi baseada no protocolo de AI do DEF, que foi adaptado pelo núcleo de estágio, e onde se encontram definidas quais as matérias que seriam alvo de avaliação, assim como o método a utilizar.

Segundo Carvalho (1994, p. 13), a AI têm como objetivos:

- *Conhecer os alunos em atividade de EF;*
- *Apresentar o programa de EF desse ano;*
- *Rever aprendizagens anteriores;*
- *Criar um bom clima de aula, ensinar/aprender ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento;*
- *Avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto de matérias de EF;*
- *Identificar alunos «críticos» e as matérias prioritárias;*
- *Recolher dados para definir as prioridades de desenvolvimento para a 1ª etapa;*
- *Recolher dados para orientar a formação de grupos podendo estes assumir as características de grupos de nível, caso heterogeneidade da turma o justifique;*
- *Identificar os aspetos críticos no tratamento de cada matéria (formas de organização, questões de segurança, formação dos grupos);*
- *Recolher dados para, em conjunto com os outros professores do grupo, elaborar o plano do grupo (plurianual), estabelecer metas para cada ano de escolaridade e definir objetivos mínimos.*

Analisando estes objetivos da AI, verifica-se que, na sua generalidade, todos foram cumpridos, embora alguns com maior dificuldade.

Todas as matérias definidas no protocolo de AI foram apresentadas aos alunos, transmitindo-lhes quais as matérias que seriam desenvolvidas ao longo do ano letivo,

embora houvesse algumas que, não sendo apresentadas, seriam desenvolvidas. Neste âmbito, seria desejável recolher informações sobre todas as matérias, contudo, o curto período de AI, permitiria apenas contactos muito superficiais, impossibilitando o cumprimento dos restantes objetivos a que esta etapa se propõe.

As rotinas de organização e normas de funcionamento foram trabalhadas ao longo do período de AI, mas concluiu-se que não foram retidas por parte dos alunos, uma vez que foram necessários reforços constantes ao longo da etapa seguinte. Referindo como exemplo a pontualidade dos alunos, este assunto não ficou completamente solucionado ao longo deste período, tendo sido prolongadas as estratégias até ao final do 1º período. Apesar das dificuldades iniciais na criação de um melhor clima de aula, foi possível concretizar uma relação de proximidade entre o professor e os alunos, criando uma maior facilidade ao diálogo por parte dos alunos.

A AI dos alunos nas matérias definidas no protocolo de AI foi realizada. Contudo, esta não foi elaborada para todos os alunos, pois ocorreram situações de falta de assiduidade de alguns e houve a preocupação de não descuidar as tarefas de organização e controlo da sessão para serem realizados registos de AI. Não sendo possível realizá-los todos durante a aula, optou-se por fazer registos posteriormente às aulas. Desta forma, foi possível constatar o não cumprimento do objetivo. No entanto, Carvalho (1994) afirma que não é necessário observar todos os alunos em todas as situações, pois os casos típicos destacam-se facilmente. A mesma autora refere ainda que o professor deve focar a sua atenção nos alunos mais difíceis de caracterizar.

No entanto, foi possível obter um conhecimento dos alunos ao longo da etapa, o que permitiu, com base nas avaliações de outras matérias, integrar o aluno no nível que me pareceu ajustado para a matéria que não foi avaliada. Importa ter a noção que com estas situações podem ser cometidos erros de previsão, contudo as decisões tomadas em função da AI são sempre passíveis de ser alteradas. Como referido anteriormente, os erros de previsão foram corrigidos ao longo da 2ª etapa e início da 3ª, com base na avaliação formativa, permitindo ajustar os níveis dos alunos e definir objetivos mais realistas.

Relativamente à dificuldade em prognosticar o nível que os alunos poderiam alcançar, esta foi referida no capítulo 3.1.1 deste documento e estava relacionada com a dificuldade na compreensão dos ritmos de aprendizagem de cada aluno e, portanto, com o nível que eles poderiam atingir. A estratégia foi devidamente descrita no mesmo capítulo.

Na AI, as matérias prioritárias foram identificadas, bem como os alunos críticos. Assim, foi diagnosticado o nível de cada aluno e da turma em cada matéria, permitindo identificar as matérias prioritárias. Relativamente aos alunos críticos, foram identificados como sendo, dois dos três alunos com NEE, os três com obesidade e os dois com excesso de peso. Dos alunos com NEE, um é paraplégico e outro tem dificuldades ao nível da fala, escrita e também a nível motor, apresentando elevada descoordenação. Os alunos com excesso de peso e obesidade foram considerados críticos devido à pouca motivação e empenho para as aulas de EF.

A definição das matérias prioritárias permitiu cumprir o objectivo da definição de prioridades de desenvolvimento para a 1ª etapa de ensino-aprendizagem.

Os dados recolhidos na AI permitiram a formação de grupos de trabalho, quer em função dos níveis, quer em função dos comportamentos, o que deu cumprimento a outro dos objetivos da mesma. Com a identificação de alunos que revelam relações conflituosas entre si ou que, estando no mesmo grupo, tendem a apresentar comportamentos inapropriados, permitiu a elaboração de grupos onde esses elementos não estivessem juntos.

Por fim, foram recolhidos dados na AI que poderão ser analisados e, caso se justifique, ser aferido o plano plurianual, se a maioria dos objetivos definidos para esse ano de escolaridade forem cumpridos pela generalidade dos alunos do 7º ano ou, pelo contrário, se esses objectivos estiverem longe de serem cumpridos. Verifiquei na turma do 7º4ª que ambas as situações não aconteciam. Contudo, o PNEF (2001) aconselha a realizar-se, com vista à análise dos resultados, uma conferência curricular. No final desta etapa não existiram conferências curriculares, o que considero um ponto negativo.

Durante a etapa de AI, o objetivo não era apenas recolher todas as informações referidas. As tarefas propostas, para além de permitirem avaliar os alunos, também foram consideradas situações de aprendizagem, tendo o professor acompanhado as tarefas com *feedback* na tentativa de que os alunos melhorassem (Carvalho, 1994).

Como já foi referido, a AI contemplou a área da aptidão física e a área dos conhecimentos.

Relativamente à aptidão física, foram aplicados testes da bateria de testes do *Fitnessgram* com o intuito de perceber quais os alunos que estavam fora da zona saudável de aptidão física (ZSAF). Nos testes de abdominais e extensões de braços importa referir que os primeiros dados recolhidos foram pouco fidedignos, pois muitos alunos realizaram-nos com erros técnicos. Referindo como exemplo o teste de abdominais, alguns alunos não cumpriram as normas relativamente à amplitude, pararam

e recomeçaram, não sendo isso permitido. Posto isto, definiu-se o objetivo de trabalhar as execuções dos testes para que nas aplicações seguintes os alunos não voltassem a cometer os mesmos erros. Considera-se que os dados foram bastante úteis para identificar os alunos mais distantes da ZSAF e projetar o trabalho a desenvolver com vista à recuperação dos alunos.

Quanto aos conhecimentos, a avaliação diagnóstica foi feita através de um questionário. A partir da sua análise foi identificado que a maioria dos alunos não sabia definir estilo de vida saudável nem associá-lo à prática de atividade física. Por outro lado, identificou-se um padrão regular de alimentação incorrecta, em restaurantes de comida rápida. Neste sentido, os conteúdos abordados prendiam-se com a relação entre saúde e atividade física e com os fatores associados ao estilo de vida saudável, como a alimentação e a prática regular de atividade física. No que se refere à área dos conhecimentos, o diagnóstico das situações anteriormente citadas permitiu projectar esta competente para o ano letivo.

No 1º período, o balanço da etapa da AI foi positivo, embora não tenha sido feito um balanço igualmente satisfatório da avaliação formativa e sumativa.

Domingos (2006), afirma que atualmente será mais apropriada a utilização da expressão *avaliação formativa alternativa*. *Formativa* por se tratar de uma avaliação cuja principal função é melhorar e regular as aprendizagens e o ensino e *alternativa* por considerar que estamos perante uma avaliação formativa que é alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviorista (ditas de intenção ou vontade formativa).

A Avaliação Formativa Alternativa é, acima de tudo, um processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e a melhorar o ensino e a aprendizagem. Assim, a informação obtida deve ser utilizada de forma a que os alunos compreendam o estado em que se encontram relativamente a um dado referencial de aprendizagem e desenvolvam ações que os ajudem a aprender ou a vencer as suas eventuais dificuldades.

(Fernandes, 2006, p.32)

Tendo em conta esta definição da avaliação formativa, verifico que na 1ª etapa de formação este foi o aspeto menos positivo. Para além do questionamento, feedback e períodos de observação conjunta com os alunos, pouco mais foi realizado no sentido de garantir uma adequada avaliação formativa, imprescindível ao sucesso no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Apesar de ter definido momentos de aula para preenchimento das grelhas de observação, nunca as consegui preencher na totalidade. Tais factos deveram-se a estar mais centrado na condução do ensino, no planeamento

das sessões e no controlo da turma, do que propriamente na qualidade das aprendizagens dos alunos.

Tendo em conta esta situação, este foi um dos principais objetivos a melhorar na 2ª etapa de formação. Foram então construídas as grelhas de observação (baseadas nas grelhas do protocolo de AI) e definidos períodos em que se fazia observação conjunta com os alunos para discussão das componentes críticas dos elementos, dando *feedback* sobre os que tinham sido atingidos e os que se encontravam mais distantes. Estes procedimentos são apelidados por Carvalho (1994) como uma das duas modalidades da avaliação formativa, a avaliação continua que decorre informalmente nas aulas como resultado da interação entre o professor e o aluno. A segunda modalidade apresenta um carácter mais formal e pontual, de balanço da atividade num determinado período de tempo. Este corresponde ao momento em que registei e entreguei aos alunos as grelhas com os objetivos de cada matéria e a posição dos alunos face aos mesmos.

No momento em que foram feitas as alterações à construção das UE, também a avaliação formativa teve os seus benefícios, tal como referi no ponto 3.1.1 deste trabalho. Com a definição de menos matérias e menos objetivos por UE, permitiu-me avaliar de forma mais correcta o estado dos alunos face aos objetivos definidos, possibilitando também uma maior envolvimento dos alunos no cumprimento dos mesmos. Este processo de avaliação permitiu criar informações válidas para os alunos, justificando claramente o seu estado.

O mesmo sucedeu para a área da aptidão física tendo comunicado aos alunos os resultados do intervalo da ZSAF, e a que distância se encontravam de alcançar os resultados para a sua idade. As grelhas com os objetivos por matéria também eram constituídas por uma tabela com os resultados e com os intervalos da ZSAF nos vários testes, para que os alunos estivessem a par dessas informações.

Relativamente aos conhecimentos, foi pedido aos alunos que realizassem tarefas sobre os conteúdos abordados e que as entregassem posteriormente. Estas serviam também como avaliação formativa, permitindo verificar a aquisição dos conhecimentos.

Abrecht (1994, p.128)¹, considera que a autoavaliação atribui ao aluno uma posição diferente no processo de ensino-aprendizagem. Refere, igualmente, que a autoavaliação permite operacionalizar a implicação do aluno no processo da sua aprendizagem, levá-lo ao domínio criativo do seu próprio caminhar e, também, a fazer o ponto da situação dos saberes, mais alargado.

(Dias e Rosado, 2003, p.79)

¹ Citado por Dias e Rosado (2003:79)

Cardoso (1994, p.11) ² afirma que a autoavaliação é uma das pedras basilares da avaliação formativa. Assim, nas últimas aulas de cada período realizei a autoavaliação dos alunos, entregando uma ficha para preencherem, tanto com as matérias abordadas, como com uma tabela de heteroavaliação, para que avaliassem os colegas tendo em conta o seu nível nas matérias. Esta foi adaptada da ficha de autoavaliação do AEPM.

É de referir que, nas autoavaliações do 2º e 3º períodos, ficou patente o sucesso do processo de avaliação formativa, uma vez que a maioria dos alunos da turma tinha noção da nota que iria ter.

No que respeita à avaliação sumativa, o Despacho Normativo 98 A/92 de 20 de junho refere que esta *traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno (...)*. Rosado e Silva (1999, p. 32) complementam, afirmando que esta tem lugar no final de cada período letivo, no final de cada ano e de cada ciclo de ensino. Para os mesmos autores, *a avaliação sumativa presta-se à classificação, mas não se esgota nela, nem se deve confundir com esta, podendo, evidentemente, existir avaliação sumativa sem classificação*. Neste sentido, no 1º período demonstrei algumas dificuldades em seguir os critérios de avaliação definidos no PCEF do DEF, mas que melhorei no 2º e 3º períodos. O PCEF define que o aluno deverá encontrar-se nos parâmetros definidos pelo intervalo da ZSAF para ter nota positiva, no entanto, no 1º período, apenas seis alunos se encontravam aptos nos dois testes (vaivém e abdominais). Contudo, o PCEF também define, em nota, que *em casos excecionais poderá considerar-se a atribuição do nível três a um aluno que (...) não se encontre apto no domínio da aptidão física*. Tendo isto em conta, e dado que os valores considerados foram os obtidos na AI, decidi atribuir nota positiva mesmo aos alunos fora do intervalo da ZSAF, uma vez que por questões de *roulement* só era possível aplicar os testes novamente no 1º período a um mês do seu final, o que me levou a optar por não os realizar. No 2º e 3º período registou-se uma evolução da turma extremamente positiva, o que alterou o panorama geral e permitiu dar maior cumprimento aos critérios do DEF. Ainda assim, no 2º período voltei a repetir o procedimento para cinco alunos e no 3º período para quatro alunos, pois apenas se encontravam fora do intervalo da ZSAF no teste vaivém.

Relativamente à área das atividades físicas e desportivas, os critérios foram seguidos desde o início do ano, pois a turma mostrava um nível geral positivo. A atribuição dos níveis foi baseada nos dados da avaliação formativa de forma a que

² Citado por Dias e Rosado (2003:79)

fossem devidamente justificados. Na área dos conhecimentos considere as tarefas que os alunos cumpriram ou não, relacionadas com os temas abordados.

A partir da 2ª etapa de formação, passou a existir claramente um processo coerente de avaliação, tendo definido os instrumentos de avaliação formativa em cada UE, aplicando-os aos alunos, e comunicando posteriormente o seu estado relativamente aos objetivos. Na avaliação sumativa foram utilizados os critérios definidos pelo DEF, baseando-a na avaliação formativa.

Analisando o processo de avaliação sumativa, considero que a partir do 2º foi um processo transparente e rigoroso, baseado na avaliação formativa, atribuindo e justificando as notas dos alunos em função das três áreas de extensão da EF e das normas de referência para a definição de sucesso.

Em conclusão, considero a avaliação extremamente importante para o professor e para os alunos, sendo definida por Peralta (2002, p.27) como a *recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões*. Dever-se-á começar por uma AI, de forma a recolher informações para tomar decisões sobre o ano letivo. Posteriormente, a avaliação formativa como prática pedagógica é essencial no processo de ensino e aprendizagem de cada aluno, com o objetivo de averiguar onde se encontram na sua aprendizagem, quais as suas possibilidades de desenvolvimento e identificando o que têm de fazer para chegar ao patamar desejado. Por fim, a avaliação sumativa é utilizada para averiguar o desempenho final em cada área, e no sentido de atribuir uma classificação aos alunos. É então fundamental para professores, regulando o seu trabalho, e para alunos, conduzindo-os aos resultados pretendidos.

3.1.3 Condução de ensino

A subárea da condução de ensino foi uma das que atribui maior importância e que procurei melhorar. Engloba as competências relacionadas com a intervenção do professor na aula, nas quais era totalmente inexperiente, pois nunca tinha lecionado. Assim, procurei empenhar-me bastante para que conseguisse desempenhar esta função com sucesso e, tendo em conta o ponto de partida e as dificuldades encontradas, considero que evolui bastante enquanto professor.

Relembrando o contexto, a turma caracterizava-se por apresentar um bom relacionamento entre si, embora revelassem frequentemente atitudes e comportamentos desadequados, perturbando, por vezes, a prática dos colegas. Por outro lado, eram muito conversadores e apresentavam dificuldades em manterem-se em silêncio nos momentos de instrução.

Com este contexto, as preocupações primordiais centraram-se essencialmente em conseguir que os alunos cumprissem as tarefas sem comportamentos de indisciplina, tendo descurado as questões da intervenção do professor. Este não era um ponto positivo, pois, como refere Onofre (1995), a qualidade do acompanhamento da atividade do aluno no decurso das suas experiências, é um dos fatores associados ao sucesso na aprendizagem.

Contudo, esta situação foi apresentando melhorias e a partir do 2º período as preocupações centraram-se mais nas questões que potenciavam as aprendizagens dos alunos e simultaneamente nas necessidades formativas do professor (capacidade de intervenção). No entanto, as questões de controlo da turma continuaram a ser uma preocupação, pois, apesar das melhorias, os comportamentos inadequados apareciam frequentemente.

Durante a 3ª etapa de formação havia ainda competências a aperfeiçoar relativas à capacidade de lecionação do professor. Assim, para as questões do controlo da turma e de instrução foram definidas as estratégias a aplicar, para que as conquistas conseguidas até então fossem mantidas. Além disso, foram definidos objetivos quando à intervenção e *feedback*, procurando focar as intervenções maioritariamente para a aprendizagem dos alunos.

Concluído o ano letivo, considero que consegui ser muito mais interventivo, despendendo menos tempo em questões organizativas e de controlo e focando-me mais no acompanhamento das atividades com o objetivo de uma melhor aprendizagem dos alunos. A minha evolução enquanto professor foi notória nas várias dimensões, tendo contribuído para isso a lecionação das restantes turmas.

Para uma melhor análise e reflexão da condução de ensino, torna-se útil seguir o critério de sistematização da intervenção pedagógica definido por Siedentop (1983)³, apesar do guia de estágio 2012/2013 dividir a subárea da condução de ensino em objetivos específicos relacionados com essa sistematização. Segundo este autor, os procedimentos utilizados na fase interativa do ensino dividem-se em quatro dimensões: instrução, organização, disciplina e clima relacional. Por questões de lógica e orientação irei elaborar a análise pela seguinte ordem: organização, instrução, disciplina e clima relacional. Apesar da ordem e da análise serem em função de cada uma das dimensões, importa referir que se interrelacionam e se influenciam mutuamente.

Começando pela organização, as primeiras preocupações relacionaram-se com os procedimentos de gestão da aula. Em termos horários, o facto da aula de quarenta e cinco minutos ser no final do dia afetou todas as aulas durante o horário de inverno, pois todas tinham que ser lecionadas num espaço reduzido (um terço do pavilhão). Este motivo obrigou a que toda a gestão e organização da aula fossem cuidadosamente pensados, pois as aulas nestas condições são bastante mais difíceis, tanto em termos de controlo, como de intervenções, o que também se deve ao barulho provocado por três turmas no pavilhão. Esta necessidade também se deveu às características da turma, que mostraram ter poucas rotinas organizativas e de trabalho, levando muito tempo nas transições, e apresentando comportamentos de desvio frequentes. Neste sentido, tive a necessidade de planejar bem toda a organização da aula, desde transições, locais de reunião, montagem e arrumação de material, e considero que nunca constituíram uma dificuldade.

Segundo Onofre (1995), a organização das sessões, que envolve a gestão dos espaços, dos materiais, do tempo e dos grupos de alunos, são uma condição essencial ao bom funcionamento da mesma.

Assim, a gestão do espaço, pelas razões anteriormente referidas, foi sempre bem planeada, procurando que as estações não colidissem entre si, que não houvesse acumulação de alunos no mesmo local e que garantisse a segurança dos alunos. Com esse objetivo, as situações de aprendizagem foram pensadas e adequadas em função do espaço para garantir essas exigências. A divisão do curto espaço era feita por cones, tendo sido sugerida a divisão por bancos suecos. Contudo, considerou-se que as suas vantagens não justificavam os perigos, pelo que, por questões de segurança, esta estratégia não foi aplicada. Por outro lado, em função do espaço, iam sendo criados

³ Citado por Onofre (1995:80)

objetivos para que os alunos se mantivessem no seu pequeno espaço, tendo sido também realizadas intervenções com esse intuito.

Relativamente à gestão do material, este não constituiu obstáculo durante todo o ano letivo. Foram utilizadas diferentes estratégias com o intuito de diminuir os comportamentos inapropriados, bem como para aumentar o tempo de prática dos alunos. Assim, algumas vezes o material era montado pelos alunos, mas a grande maioria das vezes era montado pelo professor, para evitar perdas de tempo nesse aspeto, embora Onofre (1995) defenda que o professor deverá procurar que os alunos automatizem as rotinas organizativas das sessões. Por esta razão, a partir da 2ª etapa de formação, as montagens menos elaboradas e menos complexas eram dirigidas pelos alunos. A montagem procurou sempre uma organização equilibrada e diminuir os tempos de transição e potenciar os tempos de prática, procurando, ao mesmo tempo, evitar comportamentos de desvio. No que se refere à arrumação, esta foi sempre da responsabilidade dos alunos, sendo sempre necessário um controlo ativo do professor, pois se não o fizesse as brincadeiras e os comportamentos de desvio e fora de tarefa eram constantes.

Quanto à gestão do tempo de aula, este nunca foi uma dificuldade, pelo contrário, considero ser um dos meus pontos fortes logo desde o início do ano letivo. A gestão do tempo de aula foi na maioria das aulas realizado com sucesso, mas sempre que ao longo das sessões fossem identificados atrasos, o tempo das tarefas era logo ajustado de forma a não prejudicar nenhum dos grupos.

Por fim, na gestão dos grupos de alunos, procurei sempre que sua distribuição pelas estações contribuísse para a organização e para o aumento do tempo de prática. Por exemplo, se uma estação era de badminton e se havia um grupo de seis alunos e dois de oito, o de seis não poderia ir em segundo lugar para essa estação, pois ia provocar falta ou excesso de material. Também a arrumação de material era da responsabilidade do grupo que terminava nessa estação. Na transição dos grupos entre estações procurava que não se perdesse demasiado tempo, e portanto que se processasse de forma lógica e organizada. Quanto aos locais de reunião estes eram selecionados de forma a que por detrás do professor não houvesse motivos de distração. Nestes momentos os alunos tinham que estar sempre sentados para facilitar a instrução e diminuir o tempo despendido.

Ainda em relação à gestão dos grupos de alunos, a estratégia utilizada para os mandar beber água não era a melhor até sensivelmente meio do 2º período, pois havia um momento de pausa e todos iam beber água, resultando em confusão e maior

dispêndio de tempo. Assim, foi sugerida uma alteração da estratégia, passando os alunos a ir beber água por grupos ou por estações, mas nunca todos ao mesmo tempo. Desta forma, não gerava confusão e o tempo utilizado com estas pausas era menor, não esquecendo que os alunos só devem ir beber água caso a aula seja exigente o suficiente.

A gestão dos conteúdos no decurso da aula considera-se no ponto da gestão dos grupos de alunos. Assim, a capacidade de ajustar, durante as aulas, as situações de aprendizagem conforme as necessidades dos alunos, sofreu uma evolução crescente ao longo das etapas de formação. Como inicialmente estava mais focado no controlo da prática e em evitar comportamentos de indisciplina, fez com que estivesse mais desligado das aprendizagens dos alunos. No entanto, a crescente preocupação nesse aspeto verificado na transição da 2ª etapa de formação para a 3ª refletiu-se nesta competência, em que se passou a reconhecer a necessidade de adaptar as situações de aprendizagem. Referindo como exemplo uma aula de 9º ano de ginástica, lecionada no 2º período, na semana de professor a tempo inteiro (SPTI), planeada com base no PCEF, em que aquando da condução da mesma verificou-se que os exercícios pedidos eram demasiado fáceis. No momento foi necessário alterar, tendo-se proposto exercícios mais ajustados aos seus níveis. Considera-se que houve um ajuste adequado aos alunos, como foi reconhecido pelo professor titular da turma. Assim, a evolução demonstrada ao nível da capacidade de gestão dos conteúdos, também foi resultado dos investimentos feitos ao nível do conhecimento das matérias.

Quando analisados os estilos de ensino utilizados com a turma do 7º4º verifica-se que foram estilos de ensino convergentes, ou seja, mais centrados no professor e menos centrados nos alunos, do ponto de vista das decisões ou resultados. O professor indica a tarefa que o aluno deve realizar, sendo que este apenas executa o pretendido. A decisão de utilizar este tipo de estilos de ensino foi consequência das características apresentadas pela turma, como se verifica pela citação seguinte:

Os estilos de ensino que utilizarei com a turma serão fundamentalmente convergentes, pois a turma apresenta-se pouco autónoma e com poucos hábitos de trabalho, o que dificulta a utilização de estilos divergentes. Os alunos sempre que se sentem menos vigiados nas tarefas tendem a desvirtuá-las, pelo que necessitam de um controlo frequente. Assim, é necessário o recurso a estilos de ensino mais diretivos, em que os alunos replicam o que o professor pede ou demonstra, dando pouca margem para comportamentos de desvio.

(Plano anual de turma – 7º4ª)

Posto isto, os estilos de ensino mais utilizados foram os estilos de ensino por comado e estilo de ensino por tarefa. O estilo de ensino por tarefa, permitiu diferenciar o

ensino ao aplicar tarefas para grupos de alunos com o mesmo nível, sendo assim um ensino mais individualizado. No uso do estilo de ensino por comando, os alunos ficam limitados apenas a um tipo de resposta, com pouca margem de alterar o exercício, permitindo assim um controlo mais eficaz da turma e das aprendizagens. Contudo, durante a 3ª etapa de formação tentei atribuir um pouco mais de autonomia aos alunos e optei por utilizar o estilo de ensino recíproco em algumas aulas. Nestas, os alunos foram incitados a avaliar os colegas, com auxílio de uma ficha-critério, dando-lhes indicações e ajudando-os a realizar os exercícios com maior qualidade para chegar uma nota superior. A utilização destes estilos de ensino foi estratégia benéfica, pois a turma aderiu positivamente, mostrando empenhado e concentração nas aulas e nos objetivos.

Para Rosado & Mesquita (2010), é inquestionável o papel exercido pela comunicação na orientação do processo de ensino-aprendizagem, salientando a sua importância na aprendizagem.

Considerando este conceito e as características da turma, que se apresentava muito conversadora, foi necessário ponderar acerca dos momentos de instrução, definindo estratégias para facilitar a transmissão de informação. Sendo uma dificuldade inicial, foi um dos pontos que desde logo começou a ser desenvolvido e salientam-se melhorias significativas até ao final da 1ª etapa de formação. Contudo, era necessário aperfeiçoar esta competência, pelo que se manteve como objetivo de formação para as 2ª e 3ª etapas. No final do ano letivo é de evidenciar toda a evolução conseguida ao nível da instrução. Ainda assim, os momentos de instrução estavam sempre dependentes das estratégias que eram aplicadas para os conseguir e verificou-se que, sempre que não sucediam, as instruções ficavam dificultadas. É importante referir que as instruções constituíram-se como uma dificuldade acrescida nas aulas lecionadas com três turmas no pavilhão, sendo o barulho existente uma barreira à comunicação, condicionando a sua qualidade.

Segundo Siedentop (1991)⁴, a instrução inicial de uma sessão envolve a realização de cinco fases: apresentação do objetivo da sessão, relação com sessões anteriores ou seguintes, apresentação dos conteúdos, apresentação das condições de realização e das normas organizativas e controlo da compreensão da informação. A instrução inicial foi uma das fases da aula em que houve a preocupação de despender o menor tempo possível, mas garantindo o cumprimento e transmissão dessas informações. No entanto, para que tal pudesse acontecer as estratégias a seguir referidas tiveram de ser aplicadas nos momentos de instrução inicial, mas também na

⁴ Citado por Rosado e Mesquita (2010:77)

instrução das situações de aprendizagem, bem como nos momentos de balanço final de sessão.

Assim, foi definido que os alunos devem estar sempre sentados aquando destes momentos e procurou-se que fossem o mais sucintos possível, com recurso a palavras-chave, de forma a ir ao encontro do que afirma Rosado & Mesquita (2010), isto é, que estes momentos devem ser claros e curtos, pois os alunos têm capacidade limitada de processar informações. Os mesmos autores afirmam ainda que é reconhecida a possibilidade de existirem perdas de informação ao nível da atenção, retenção e compreensão da informação transmitida pelo professor, pelo que períodos demasiado longos ou muita quantidade de informação não seriam muito benéficos.

Aquando da instrução, com aqueles alunos que eram mais faladores, a estratégia utilizada foi a manutenção de uma postura mais rígida, para que se mantivessem em silêncio e prestassem atenção. Além da estratégia referida foram também utilizadas outras para a obtenção de progressos ao longo do ano. Sendo essas estratégias: a variação do tom de voz, o discurso contínuo, sem grandes pausas e sem margem para resposta dos alunos, a separação dos alunos desestabilizadores e a paragem do discurso do professor quando algum aluno falava. No entanto, considera-se que esta última não é uma estratégia muito vantajosa, pois, apesar de se chegar ao silêncio, acaba por se perder sempre mais tempo até os alunos se calarem, além de demonstrar alguma falta de autoridade, pois os alunos devem manter-se em silêncio quando o professor fala, pelo que foi uma estratégia pouco utilizada.

Apesar dos benefícios conseguidos com estas medidas, foi sempre necessário aplicá-las de forma a conseguir uma instrução rotinada, com os vários pontos que a caracterizam assegurados, como o silêncio e a atenção dos alunos. Contudo, para Rosado e Mesquita (2010), não importa apenas que o aluno esteja atento e receba a informação. É preciso que a aceite e que adira facilmente às atividades propostas. Neste sentido, particular atenção deve ser dada à paralinguagem (volume da voz, articulação, entoação) e aos aspetos não-verbais (contacto visual, expressões faciais, entusiasmo do professor) (Rosado e Mesquita, 2010). Assim, na 3ª etapa de formação procurou-se dar cumprimento a estes aspetos para que os alunos aderissem com facilidade às tarefas, o que considero ter sido alcançado.

Importa salientar que, para que estes momentos pudessem ter progressos e ser mais esclarecedores para os alunos, foi necessário um investimento a nível do conhecimento pedagógico do conteúdo, como referido na avaliação da 1ª etapa pelos orientadores. Assim, após as dificuldades de lecionação de algumas matérias,

particularmente da ginástica, foram realizados investimentos que em muito contribuíram para as melhorias na qualidade da instrução. Especial contributo teve a participação no núcleo de ginástica, permitindo um maior conhecimento dessa matéria.

Outras estratégias aplicadas com sucesso foram o uso de meios auxiliares de ensino como fichas de tarefa ou de exercício contendo as componentes críticas dos elementos. Estes elementos foram principalmente utilizados nas aulas de ginástica e contribuíram positivamente para a adesão dos alunos às tarefas, bem como empenho e concentração nas mesmas.

Procurei sempre acompanhar as instruções de demonstração, e verifiquei que sempre que não o fiz, e algumas vezes quando as tarefas já eram conhecidas, surgiram dúvidas e alguns alunos não sabiam o que fazer, mesmo em tarefas já explicadas. Assim, devo acompanhar sempre as instruções de demonstração, pois além de certificar que os alunos percebem o que é para realizar, também serve de modelo de como realizar com qualidade. Rink (1994)⁵ e Darden (1997)⁶ salientam essa importância quando afirmam que a demonstração em parceria com a exposição, assume no âmbito das atividades físicas e desportivas um papel fundamental, na medida em que possibilita a visualização por parte do praticante do movimento a efetuar.

Os momentos finais de aula também tiveram particular importância, pois procurei realizar um balanço da sessão, destacando o que foi desenvolvido nas aulas e colocando por vezes questões para verificar a aquisição dos conteúdos. Estes são momentos privilegiados para a transmissão de informação ou relembrar a informação mais pertinente, pois, após a prática, é mais facilmente compreendido pelos alunos (Rosado e Mesquita, 2010). Para os mesmos autores, o questionamento no sentido de verificar a compreensão e solicitar opinião, parece decisivo na importância desse momento de informação e na avaliação da percepção dos alunos sobre a sessão.

No acompanhamento das atividades de aprendizagem, Rosado & Mesquita (2010), afirmam que o *feedback* pedagógico se define como um comportamento do professor de reação à prestação motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido de uma aquisição ou realização de uma habilidade. Sabendo da importância do *feedback*, referenciado por Rosado & Mesquita (2010) como uma mais-valia no processo de interação pedagógica, torna-se preponderante que esta variável seja uma constante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a

⁵ Citado por Rosado e Mesquita (2010:96)

⁶ Citado por Rosado e Mesquita (2010:83)

investigação tem apontado o *feedback* como a variável com maior valor preditivo sobre os ganhos de aprendizagem (Carreiro da Costa, 1988; Graça, 1991; Rodrigues, 1995)⁷.

Desde o início do ano letivo que o acompanhamento ativo dos alunos, particularmente as intervenções e o *feedback* se constituíram como uma dificuldade identificada. Muitas vezes o acompanhamento era apenas de controlo da aula, contribuindo muito pouco para a aprendizagem dos alunos. Na 1ª etapa estava muito focado no controlo da turma, tendo condicionado o sucesso do acompanhamento ativo dos alunos, principalmente o *feedback* pedagógico. Esta situação levou a que não me focasse de forma adequada na aprendizagem dos alunos. Assim, esta foi uma das minhas principais preocupações no decorrer da 2ª etapa e onde procurei evoluir e tornar mais consistente, tendo por isso aumentado bastante a taxa de *feedback*. Contudo, ainda se constituiu como o principal objetivo de formação da 3ª etapa, onde procurei que a intervenção fosse direcionada principalmente para a aprendizagem.

No acompanhamento ativo foi atribuída maior importância a uma adequada circulação pelo espaço da aula, tentando realizar mais intervenções à distância, revelando-se neste ponto uma evolução muito positiva, onde a utilização de *feedbacks* visuais e auditivos teve um contributo considerável. No entanto, foram lecionadas bastantes aulas num espaço reduzido e com três turmas no pavilhão, o que tornava muito difícil a comunicação à distância. A circulação pelo espaço foi feita de forma equilibrada, mantendo todos os alunos no campo de visão do professor, exercendo um controlo e uma intervenção sobre todos os alunos.

Registou-se ao longo do ano letivo um crescimento relativo à taxa de *feedback*. Foram emitidos para as diferentes direções, de várias formas e com diferentes objetivos. Além disso, também foram diferenciados quanto à afetividade, apesar de se ter procurado que fossem maioritariamente positivos, pois, como afirmam Black & Weiss (1992)⁸ e Lacy & Darst (1985)⁹, os *feedbacks* organizados de forma positiva têm vantagem no incremento de ambientes de aprendizagem favoráveis. Rosado & Mesquita (2010) complementam, dizendo que tal estratégia permitirá melhorar o clima de turma, pelo aumento dos encorajamentos e dos elogios das boas atuações dos alunos, bem como possibilitará o reforço do que está a ser feito de forma apropriada, permitindo ainda reforçar os aspetos fortes da prestação dos estudantes.

Foi necessário evoluir no acompanhamento ativo dos alunos para poder focar as minhas intervenções maioritariamente na aprendizagem dos alunos. Com este objetivo

⁷ Citado por Rosado e Mesquita (2010:82)

⁸ Citado por Rosado e Mesquita (2010:89)

⁹ Idem

foram feitos investimentos no domínio das matérias, dos objetivos e das componentes críticas, conjugando com mais paragens e intervenções, tanto coletivas como individuais, demonstrando e dando informações de retorno que permitam aos alunos evoluir e aprender. Na 3ª etapa de formação foi também objetivo concretizado a melhoria ao nível do *feedback* interrogativo, pois segundo Rosado & Mesquita (2010), as investigações nesta área já evidenciaram as vantagens de interrogar os praticantes acerca da qualidade das suas execuções no processo de facilitação das aprendizagens.

Uma vez concluído o estágio, o balanço final relativamente a esta competência é bastante favorável, no entanto, em contexto profissional, esta deverá ser uma preocupação primordial, para que as intervenções sejam direcionadas principalmente para a aprendizagem dos alunos.

A observação está intimamente relacionada com o *feedback* pedagógico e é fulcral para que se possa emitir um *feedback* de qualidade. Piéron e Delmelle (1982)¹⁰ sintetizaram a sequência de comportamentos que o professor deve desenvolver para emitir um *feedback* pedagógico, que é: observação e identificação do erro na prestação, tomada de decisão, *feedback* informativo, observação de mudanças no comportamento motor do aluno, eventual observação de uma nova tentativa do gesto e ocorrência de um novo *feedback* pedagógico. Assim, devido à necessidade de controlo da turma durante a 1ª etapa de formação, com o intuito de diminuir os comportamentos de indisciplina, houve dificuldades em assumir um papel de observador externo. Na 2ª etapa de formação, com uma evolução da turma em termos de atitudes, houve maior oportunidade para me focar na observação e, portanto, maior liberdade para a emissão de *feedback*.

Segundo Onofre (1995, p. 88), *falar de disciplina mais não é do que discutir quais são as formas de promover e ajudar os alunos a descobrirem o prazer e as vantagens de estarem nas sessões de trabalho, de forma participada e empenhada, respeitando o espaço dos outros sem deixar de dar expressão à sua própria maneira de ser.*

Quanto à dimensão da disciplina, é de referir que este foi um problema desde logo identificado e sobre o qual foi necessário intervir para que se pudesse ter um foco principalmente dirigido para as aprendizagens dos alunos. Assim, para fazer face aos comportamentos de desvio foi necessário planear toda a organização, desde momentos de instrução, transições entre exercícios e montagem de material. Nos períodos de instrução foram definidas regras para que os alunos estivessem sentados e em silêncio, sendo que os alunos mais desestabilizadores encontrar-se-iam mais próximos do professor.

¹⁰ Citado por Mesquita & Graça (2010:83)

Rosado (1990) afirma que as matérias a ensinar bem como os objetivos têm influência no controlo da classe e nos comportamentos existentes. Posto isto, em função das matérias a trabalhar, procurou seleccionar-se tarefas adequadas e motivantes para que os alunos se mantivessem em prática com elevado empenho e concentração, havendo menos motivos para comportamentos de indisciplina. Referindo como exemplo a ginástica, aulas em que eram mais frequentes estes comportamentos, a estratégia utilizada até meio do 2º período não era a mais adequada, sendo os comportamentos de desvio e fora de tarefa muito regulares. Em função disso, a estratégia foi alterada, passando a ser abordada simultaneamente com outra matéria onde os alunos estivessem em prática de forma mais autónoma e constante. Desta forma, foi possível ao professor concentrar-se na matéria de ginástica, com menos alunos, havendo maior controlo e, consequentemente, menos comportamentos inadequados.

Com o intuito acima referido, isto é, reduzir os comportamentos inadequados, foram utilizadas outras duas estratégias: a organização dos grupos de trabalho separando alunos desestabilizadores e a circulação pelo espaço mantendo todos os alunos no campo de visão.

Contudo, apesar dos comportamentos de indisciplina terem reduzido ao longo do ano letivo, acabavam por ocorrer ocasionalmente. Sempre que sucediam, procurei intervir e, em função desse comportamento, interrompia ou não a aula, falando com o aluno perante a turma ou em privado, evidenciando o comportamento incorreto e o desrespeito pelos colegas e pelo professor. As conversas particulares com alunos foram uma estratégia muito utilizada, pois, como refere Onofre (1995), existem evidências que demonstram que a modificação de um comportamento inadequado é mais rápida e consistente quando o professor consegue reagir em privado, em vez de perante a turma. Assim, os comportamentos positivos e exemplares eram elogiados e evidenciados, embora devessem ter sido com maior frequência, pois o mesmo autor refere também que *o professor deverá motivar a utilização do comportamento apropriado através de interações positivas nesse sentido*.

Em suma, como estratégias de prevenção, todo o planeamento e organização foi pensado com o objetivo de diminuir os comportamentos de indisciplina. Como estratégias de remediação, foi feita intervenção direta sobre os comportamentos para que os mesmos não se repetissem, utilizando o castigo como último recurso. De forma geral, apesar de todas as estratégias implementadas, os comportamentos de indisciplina foram ocorrendo, havendo uma diminuição ao longo do ano. No futuro, considero que devo

aplicar sempre estratégias com vista à prevenção e remediação da indisciplina, pois podem conduzir a uma aprendizagem com maior qualidade por parte dos alunos.

A criação de um clima favorável à aprendizagem foi uma dificuldade identificada pelos orientadores no início do ano letivo, tendo-se iniciado de imediato a sua promoção. Terminado o ano, é possível constatar a evolução significativa no clima da aula, salientando a relação de proximidade e afectividade que se criou com os alunos.

Onofre (1995) entende que o clima de bem-estar numa sala de aula não é só a relação entre o professor e o aluno, mas também a relação entre alunos e a relação de cada um deles com as tarefas.

Relativamente à relação dos alunos com as tarefas, Rosado e Ferreira (2010) afirmam que a criação de um ambiente adequado de aprendizagem envolve a capacidade de ajustar o nível das tarefas à experiência anterior e ao nível de prática dos alunos, de tal modo que as tarefas não sejam muito difíceis (o que provoca alteração das tarefas pelos praticantes ou abandono) ou muito fáceis (promovendo quer o desinteresse quer alterações às tarefas no sentido de as tornar mais desafiantes). Neste sentido, relativamente ao empenho e motivação dos alunos, foram implementadas estratégias para melhorar esta lacuna que a turma apresentava e considera-se que os resultados foram positivos. Com este intuito, foram realizadas sempre aulas polimáticas, planeados exercícios menos monótonos, mais desafiantes e mais motivantes e foram utilizados *feedbacks* mais positivos, promovendo ainda a participação do professor nas atividades, contagiando-os com a sua intensidade e vontade. Ainda assim, houve sempre um conjunto de alunos com pouca motivação para a prática, principalmente nas matérias menos apreciadas (ginástica, luta e patinagem). Nestes casos, as estratégias utilizadas passaram por um incentivo mais próximo e constante, ainda assim paravam de realizar as tarefas quando não se sentiam observados.

Quanto à relação com os alunos, esta foi sendo construída ao longo do ano letivo, mas inicialmente foi pautada por dificuldades iniciais, que, uma vez ultrapassadas, permitiu uma relação bastante positiva. As conversas particulares com os alunos, aumentando a proximidade com o professor, tiveram um grande contributo, indo ao encontro de Onofre (1995, p. 94), quando afirma que *a relação do professor com os alunos deve ser tão personalizada quanto possível*. Também foi conseguido através de *feedbacks* mais positivos e através da participação do professor nas tarefas. Essa relação conseguida passou a ser sistematicamente comprovada dentro e fora de aula. Para tal também contribuiu todo o apoio e disponibilidade demonstrada para com os

mesmos na participação nas atividades promovidas pelo DEF, bem como nas visitas de estudo.

A relação dos alunos entre si foi identificada como sendo boa logo desde o início do ano. Apesar de ser uma turma proveniente da junção de várias turmas de 6º ano, verificou-se que os alunos mantinham boas relações uns com os outros. Contudo, foi possível evidenciar os alunos com maiores dificuldades de relacionamento entre si através do descontentamento revelado por alguns nas tarefas de grupo. A percepção dos alunos mais rejeitados também foi conseguida através do estudo sociométrico. Tendo em conta estes dados, procedeu-se ao ajustamento dos grupos em função do descontentamento individual e, dentro do possível, em função das suas preferências (identificadas no estudo sociométrico). Por outro lado, foi salientada a importância de saberem trabalhar em grupo, ajudando e cooperando com os colegas mesmo com quem não mantêm uma relação muito próxima, bem como a importância de preservar as amizades conquistadas na escola. No 3º período foram aplicadas tarefas de ensino recíproco, que também contribuíram para a promoção das relações de cooperação e solidariedade.

Sobre toda a condução de ensino, considero que a evolução conseguida foi bastante considerável e extremamente gratificante, dado o ponto de partida onde me encontrava. Contudo, esta evolução foi dificultada pelo comportamento geral da turma, que apenas com as melhorias conquistadas é que se tornou possível crescer enquanto professor. Por outro lado, o contributo das outras turmas lecionadas é inegável, pois em muito ajudaram na capacidade de condução do ensino, embora também tenha contribuído ao nível das outras dimensões da área 1. Em termos futuros, devo ter especial preocupação nestes aspetos onde evidencie mais dificuldades, mas também nos outros, para que possa realizar um ensino de qualidade.

Neste âmbito, devo também referir outras experiências de leção desenvolvidas neste ano de estágio, tais como: a experiência de um horário completo, com as horas de direção de turma, as horas de DE, as horas de reunião de núcleo, as horas de reunião de DEF, a par com as aulas a outras turmas de professores do DEF, a experiência de 1º ciclo, lecionando educação e expressão físico-motora a uma turma de 3º ano, bem como a experiência de observação interescolas, permitindo o contacto com outra realidade ligeiramente diferente.

A SPTI decorreu entre os dias 21 e 25 de janeiro de 2013 e, de entre os vários objetivos, salienta-se a experiência de uma rotina profissional semelhante à de um professor, tendo o professor estagiário que cumprir um horário semanal completo de vinte

e duas horas. Assim, essa semana teve como carga horária de lecionação um total de vinte e duas horas de aulas e duas horas de DE, lecionando um total de sete turmas, uma de cada ano de 2º e 3º ciclo e apenas uma turma de secundário (12º ano), e ainda dois núcleos de DE. Na semana anterior à SPTI procedeu-se à observação e planeamento das aulas que seriam lecionadas, tendo a observação sido bastante benéfica tanto para identificar as dinâmicas da turma, como para referenciar alunos problemáticos. Na semana seguinte foi então realizada a lecionação das aulas previamente estipuladas. O balanço final desta experiência de simulação de uma rotina profissional foi extremamente positivo, apresentando grandes vantagens, não só na identificação de possíveis dificuldades e competências a melhorar dos professores estagiários, como também no destaque de competências que tinham vindo a ser aperfeiçoadas ao longo do estágio. A SPTI proporcionou vivências em contexto de estágio que, sem a realização da mesma, não seriam possíveis.

A experiência de lecionação de uma turma do 1º ciclo, decorreu na Escola EB1/JI da Portela, na semana de quatro a oito de fevereiro de 2013, tendo lecionado as aulas nos dias quatro e seis, 2ª e 4ª feira, a uma turma de 3º ano. Esta, à semelhança da SPTI, revelou-se também uma experiência excelente e gratificante.

A importância destas experiências é comprovada pelo excerto seguinte retirado do relatório da SPTI e experiência de 1º ciclo:

O estágio pedagógico não pretende formar um professor de 7º ano nem de um nível de escolaridade específico, bem como também não pretende dotá-lo de capacidades para trabalhar uma turma com determinadas características. Pelo contrário, pretende-se que o professor estudante adquira instrumentos, capacidades e estratégias que lhe permitam lecionar em qualquer turma, independentemente do contexto. Mais, visa criar capacidade para que, deparando-se com uma determinada dificuldade consiga refletir sobre ela e criar a estratégia mais adequada para resolução desse problema.

Neste sentido, destaca-se a SPTI, em que tive de lecionar para todos os ciclos, envolvendo diferentes contextos, diferentes alunos, com capacidades diferentes e com necessidades diferentes. É diferente lecionar uma ou duas turmas por semana, de lecionar 7 turmas, num total de 22 horas, sendo todas de anos de escolaridade diferentes.

(...)

Relativamente à reflexão sobre ambas as experiências, foi de grande utilidade, pois consegui identificar as várias diferenças de lecionação a diferentes idades e níveis de escolaridade, bem como permitiu reconhecer a importância do planeamento, da organização da aula ou apenas das instruções em função dos alunos que irei enfrentar.

3.2 Inovação e Investigação Pedagógica (Área 2)

A área 2 diz respeito ao desenvolvimento de competências relacionadas com a participação em estudos ou projetos de investigação-ação. Durante a 1ª etapa de formação foi diagnosticado o problema no contexto em que o estágio se estava a desenvolver.

Ao verificar que no AEPM, a perceção dos professores das outras disciplinas e de grande parte dos alunos subvalorizava a disciplina de EF, questionámo-nos sobre qual seria o valor que a mesma ocupava no seio do agrupamento. Por outro lado, a EF é uma disciplina que se caracteriza a nível mundial pelo seu estatuto inferior, sendo marginalizada e subvalorizada pelas autoridades administrativas escolares. Desde 1990 até à atualidade, têm vindo a verificar-se preocupações crescentes acerca da sobrevivência do estatuto da disciplina no currículo (Klein, 2008).

Assim, a partir de uma sugestão do professor orientador, considerámos pertinente saber qual o estatuto da EF no AEPM e se a perceção por parte dos atores escolares se relacionava com o mesmo. Com isto, tínhamos, por um lado, o tema identificado e um estudo que pudesse dar cumprimento às competências exigidas no guia de estágio, contribuindo para a formação de cada um dos professores estagiários e, por outro lado, poderíamos dar um contributo ao DEF, e à EF particularmente, ao haver a possibilidade de identificar os fatores que estavam a causar as significações atribuídas à EF em alguns alunos e professores. Desta forma, definiu-se que o tema seria “O estatuto da Educação Física no Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide”.

Foi então elaborado todo o projeto de estudo, em parceria com a disciplina de Investigação Educacional do 3º semestre do mestrado. O tema escolhido foi justificado com contextos locais, nacionais e internacionais e com recurso a um quadro teórico que serviu de suporte a toda a investigação, definido a partir da leitura de bibliografia atual.

Em termos locais, verificámos um elevado número de atestados médicos para a não realização das aulas de EF, a falta de material sucessiva para participar na aula e conversas informais com os membros da comunidade escolar, em que se constatou uma desvalorização acentuada da disciplina de EF comparativamente com as outras disciplinas. Numa dimensão nacional, verificámos que houve uma redução da carga horária no ensino secundário para a disciplina de EF e instituiu-se a não contabilização da nota de EF para a média de ingresso ao Ensino Superior. Por último, numa dimensão mundial e europeia verificámos que o estatuto real é significativamente mais baixo do que o seu estatuto legal em todas as regiões do mundo.

Para analisar o estatuto da EF no AEPM, foram selecionados alguns indicadores de estatuto identificados por Hardman (2002), que se apresentam como fatores caracterizadores do estatuto da EF: falta de consciência da sociedade, o reduzido entendimento dos objetivos e conteúdos da disciplina, a falta de equipamentos, instalações e apoio financeiro, a preocupação dos diretores escolares com outras prioridades, a reduzida imagem, valor e estatuto em relação às outras disciplinas, as taxas mais elevadas de aulas canceladas e as atitudes de pessoas significantes (e.g. diretores escolares, outros professores e pais) perante a disciplina.

Em termos de metodologia, para se definir a amostra, foram tomadas um conjunto de opções no projeto do estudo para delimitar um número realista e representativo da população alvo.

Neste sentido, relativamente aos alunos, decidimos selecionar, na forma de sorteio, duas turmas de todos os anos do 3º ciclo e ensino secundário. No sorteio, foram envolvidas todas as turmas dos respetivos anos de todo o agrupamento. Para garantirmos a fiabilidade e representatividade da amostra, optámos por inquirir, para cada turma, quatro alunos, dois de cada género, sendo que um será o que obteve melhor e o outro a pior classificação no período anterior na disciplina de EF.

Relativamente aos professores, decidimos selecionar por sorteio dez professores do DEF, dez professores de outras disciplinas e dois professores generalistas do 1º ciclo.

No que diz respeito às pessoas influentes, optámos por entrevistar a diretora do AEPM, o coordenador do DEF, os diretores de instalações da EGC e da ESP. Por fim, seleccionámos aleatoriamente, dependendo da disponibilidade dos mesmos, dez EE e quatro funcionários.

Assim, e contabilizando algumas alterações ao projeto, a amostra envolveu cento e oito inquiridos: onze professores de EF, trinta e cinco professores de outros grupos disciplinares, vinte e cinco EE, vinte e nove alunos, quatro assistentes operacionais, diretora do agrupamento, coordenador de DEF e dois diretores de instalações.

Para procedermos ao levantamento de dados necessários e significativos à elaboração da investigação, utilizámos as entrevistas e questionários como procedimento investigativo específico. De seguida os dados relativos aos questionários e às entrevistas foram transferidos para suporte informático e foi organizado um ficheiro para cada grupo a quem os questionários e as respetivas entrevistas foram aplicadas. Posteriormente, esses dados foram submetidos a tratamento estatístico com recurso ao programa *Statistical Package for the Social Sciences 20.0 (SPSS)*.

Durante a análise dos resultados, começou também a organizar-se a sessão de apresentação do estudo à comunidade escolar. Assim, endereçamos os convites para os especialistas que iriam enriquecer a nossa apresentação, contribuindo com as suas perspectivas dentro do tema estudado. O facto de termos realizado os convites com alguma antecedência, dava-nos alguma margem de manobra para que, caso os convidados não pudessem comparecer, estudássemos outras possibilidades. Foi o que acabou por acontecer, uma vez que, dos quatro primeiros convidados, apenas um podia estar presente. Tivemos então de procurar outras soluções, o que acabou por ser conseguido. De referir que, estas negações em termos de convidados foram encaradas como oportunidades para enriquecer o estudo e, como tal, solicitámos a ajuda desses elementos para dar o seu contributo, como por exemplo, na validação dos questionários.

De seguida, e já com os convidados definidos, começámos a divulgação da sessão de apresentação. Esta foi divulgada com recurso a cartazes, panfletos, redes sociais e *e-mails* endereçados para todos os professores e funcionários do AEPM, mas também para os nossos colegas de mestrado, bem como para outros núcleos de estágio. Contudo, aquando da recolha dos dados, já tínhamos divulgado a data da sessão de apresentação.

Depois de analisados os dados recolhidos, chegámos a vários resultados.

Para todas as populações, mais de metade dos inquiridos considera que a EF deve ser obrigatória com avaliação. Verificaram-se diferenças significativas ($p=0,02$) entre os vários sujeitos (Professores de EF, Professores de outras disciplinas, EE, e alunos) e as perceções apresentadas face à contabilização da classificação da EF para a média de acesso ao ensino superior. Foram também encontradas diferenças significativas na experiência que tiveram como alunos, e a escolha da obrigatoriedade da disciplina com ou sem avaliação. Quem teve mais experiências positivas tem tendência para referenciar a disciplina como obrigatória com avaliação, o contrário também sucede, más experiências incidem para argumentos relacionados com a obrigatoriedade da EF mas sem avaliação. Quem revela maior conhecimento dos objetivos da EF dá maior importância a EF no currículo dos alunos ($p=0.017$). E como tal, apenas quem desconhece os objetivos da disciplina é que perspetiva um regime opcional. Em termos de financiamento e condições para a leção da disciplina, grande parte da informação reportada, demonstra que há um nível de satisfação positivo, não influenciando de forma negativa a qualidade de ensino.

(Resumo do estudo de investigação, entregue aos presentes no dia da apresentação)

Aquando da realização do projeto, definimos as normas de referência indicadoras do nível de estatuto, ou seja, se entre zero e dois indicadores fossem positivos, a EF não tinha um bom estatuto no seio do agrupamento, se entre três e cinco indicadores fossem positivos, a EF tinha um bom estatuto no seio do agrupamento.

Os resultados alcançados levaram-nos a várias conclusões. A nível global, a disciplina de EF goza de um bom estatuto no AEPM, pois quatro dos cinco indicadores estudados apresentaram uma avaliação positiva, sendo que apenas os conhecimentos dos objetivos da disciplina por parte da comunidade escolar não obteve uma avaliação positiva. Ao nível da perceção da comunidade escolar, esta foi considerada positiva, mas, no entanto, este é um indicador que poderá ser melhorado, no sentido em que ainda existem muitas pessoas a referir que a disciplina não deveria contar para a média de acesso ao Ensino Superior, revelando alguma inferioridade atribuída à mesma.

Após chegarmos aos resultados e conclusões do estudo, fomos apresentá-lo à comunidade. A sessão de apresentação desenvolveu-se no dia dezassete de abril, já durante o 3º período, na Biblioteca da Escola, local onde tivemos uma grande ajuda por parte das professoras na gestão de todos os recursos essenciais à realização da sessão.

Neste mesmo dia, foi distribuído, a cada participante, convidado ou elemento da audiência, um resumo do estudo onde podiam ser lidas, antes da apresentação, a contextualização, a metodologia, os resultados e as conclusões do estudo. Este documento foi bem formulado, sintetizando de forma clara e objetiva todo o estudo realizado.

Dos convidados inicialmente confirmados, o Professor Marcos Onofre não pode estar presente. Dos restantes, tivemos a participação da Professora Doutora Ana Santos, palestrante na categoria de socióloga, do Mestre Jorge Mira, como especialista na condução de ensino, e um ex-aluno do agrupamento, o Rui Calado, considerado de excelência.

Sobre a intervenção do núcleo de estágio, considera-se que esta foi bastante positiva, responsável e formal. Procurou-se que fosse perceptível para todos os presentes e que não fosse demasiado extensa nem com demasiada informação. A este nível, salienta-se uma gestão do tempo eficaz, garantindo a equidade das exposições dos professores, bem como permitindo um espaço alargado destinado às intervenções dos convidados e às perguntas dos espectadores.

A minha intervenção em particular considero que foi muito positiva, e para a qual contribuiu todo o ano de estágio. Salienta-se a evolução conseguida na capacidade de comunicar para grupos, algo que sentia muita dificuldade.

Posteriormente à apresentação de todo o estudo solicitámos aos convidados que, com base na apresentação e nas suas conclusões, dessem o seu contributo acerca da intervenção nesta área e que estratégias utilizar para garantir o bom estatuto da EF.

O primeiro convidado a dar o seu contributo foi a professora Ana Santos, que iniciou o espaço de discussão com uma perspetiva de interdependência da relação corpo-mente. A mesma assume que atualmente se vive numa sociedade onde se pensa que existe a separação dessa relação. *Vamos rezar para que daqui a uns tempos os nossos médicos não desfaleçam por não terem resistência física nem capacidade de liderar a sua equipa.* A partir desta revelação, a professora terminou a sua intervenção com um paralelismo entre o quotidiano da sociedade que hoje integramos e a vida dos atletas de alta competição: *Temos que estar preparados para o dia-a-dia como um atleta de alta competição deve estar preparado para as suas competições.*

A intervenção do professor Jorge Mira foi a que se seguiu, e iniciou-se com a seguinte afirmação: *O problema aqui são as conceções.* Este justificou a sua afirmação dizendo que quando se fala em EF e em avaliações, é inevitável falar em conceções. *Temos excelentes leis para a educação física. (...) E a educação física pode não existir no primeiro ciclo mas existe na lei. O valor que cada um dá à educação física é que vai determinar o cumprimento das regulamentações.* Como soluções a este problema conceptual, o professor Jorge Mira sugeriu: chegar aos pais e falar com eles; tomar uma posição pública e incentivar a direção da escola a fazer uma exposição pública. Mas mais importante que esta estratégia é *ter a ousadia de divulgar tudo aquilo que de bom fazemos* e o agrupamento em conjunto com o DEF deve ter essa ousadia.

Na sequência da intervenção do professor Jorge Mira, tivemos a intervenção do Rui Calado, ex-aluno de excelência do agrupamento, que trouxe uma perspetiva muito peculiar relativamente à relação da EF com o quotidiano. Apresentou 3 componentes que legitimam a EF nos currículos escolares: social, relacional e de perceção de competência.

Em termos sociais e relacionais o Rui definiu a EF como um meio de potencializar características de liderança e de interajuda. Num paralelismo que o mesmo apresentou face a outras disciplinas, evidenciou o papel da EF no sentido em que *aqui o trabalho de cooperação não dá margem para que um só elemento do grupo cumpra os objetivos por todos. Cada um tem que dar a sua quota-parte, seja em situações individuais como de grupo. Algo que, por exemplo, num trabalho de grupo em Biologia já não é possível. Um trabalho de grupo é sempre feito por um ou dois e no fim há um coitado que junta tudo e relê (...).* Relativamente à perceção de competência, o Rui apresentou a EF como o principal motor de autossuperação e de autorregulação das aprendizagens.

Em relação à intervenção dos convidados, considero que esta foi bastante satisfatória, conseguindo cativar a atenção de todos os presentes e passando uma

mensagem muito clara e pertinente sobre a disciplina e sobre as dificuldades que atravessa.

Depois da intervenção dos convidados, o público teve espaço para colocar as suas questões, algo que contribuiu para a discussão do tema apresentado. A este nível, aponto um aspeto menos positivo, uma vez que algumas questões do público foram mais intervenções do que perguntas, situação que devia ter sido corrigida pelos professores estagiários que estavam a moderar.

Em suma, destaca-se um estudo de investigação muito pertinente, resultando em conclusões muito válidas e identificando os pontos onde é necessário intervir para que o estatuto da disciplina de EF no AEPM possa melhorar. Todo o processo decorreu de forma positiva, contribuindo para a minha formação, e de todo o núcleo, em termos de elaboração de estudos de investigação.

No plano de formação foi definido que, no âmbito desta área, se pretendia dar utilidade à plataforma *moodle*, conseguindo que os alunos façam mais uso da mesma. Contudo, durante o 1º e 2º período não foi possível começar a utilizá-la. Tal facto foi consequência a uma atualização do servidor que fez com que o *moodle* deixasse de existir. Este só ficou novamente operacional no final do 2º período, pelo que só comecei a utilizá-lo no 3º. No entanto, no final do 2º período já foi possível criar as nossas contas e os nossos espaços dentro da mesma. No 3º período foi possível dar cumprimento ao objetivo da utilização da plataforma, tendo sido colocados vários documentos sobre aptidão física, alimentação saudável, recomendações de atividade física e sobre a avaliação em EF. De seguida, foi criada a palavra de acesso aos documentos e descritos todos os passos que os alunos tinham que seguir para terem acesso aos documentos. Apesar de ter sido utilizada a plataforma *moodle*, a sua implementação foi muito tardia limitando o acesso dos alunos.

3.3 Participação na Escola (Área 3)

A prática desportiva nas escolas, para além de um dever decorrente do quadro normativo vigente no sistema de ensino, constitui um instrumento de grande relevo e utilidade no combate ao insucesso escolar e de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

(Programa do Desporto Escolar 2007-2009, p.2)

Na área 3, relativa à participação na escola, todo o trabalho desenvolvido está relacionado com três dimensões de intervenção: a primeira diz respeito à coadjuvação do planeamento, avaliação e condução de um núcleo de DE de carácter sistemático e à condução de outro, a segunda diz respeito ao trabalho desenvolvido no âmbito das atividades internas e a terceira diz respeito às atividades concebidas e implementadas para a comunidade escolar.

3.3.1 Desporto Escolar

Segundo o Ministério da Educação (2009, p. 4), a missão do DE *é contribuir para o combate ao insucesso e abandono escolar e promover a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudável e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas.* Além disso, visa *proporcionar a todos os alunos acesso à prática de atividade física e desportiva como contributo essencial para a formação integral dos jovens e para o desenvolvimento desportivo nacional.*

Neste ano de estágio, a principal atividade de DE acompanhada consistiu no apoio ao professor orientador na coadjuvação do planeamento, condução e avaliação da atividade do núcleo de ginástica, no seguimento do trabalho desenvolvido pelos núcleos de estágio dos anos anteriores. O segundo DE acompanhado foi o núcleo de badminton, no qual fui responsável pela condução do treino de um grupo de alunos infantis.

A decisão de acompanhar um núcleo de ginástica foi tomada pelo professor orientador por várias razões seguidamente enumeradas. A primeira razão, relaciona-se com dois aspetos, o facto de ser uma área de grande conhecimento e formação do professor orientador é ser um núcleo de tradição na escola, tradição que se começa a generalizar quanto à sua condução por parte dos núcleos de estágio existentes nesse ano letivo. Por outro lado, é uma área onde normalmente os professores estagiários apresentam dificuldades, permitindo o acompanhamento desta modalidade complementar a formação nesta matéria tão específica. Por último, este núcleo culmina sempre com uma apresentação e um apoio organizativo no Festival de Ginástica da Portela, evento também de grande tradição na escola e no agrupamento (9º ano

consecutivo), o que é também uma oportunidade formativa na organização duma atividade desta dimensão por parte dos professores estagiários. Neste ano em particular, a sua organização foi da total responsabilidade do núcleo de estágio, atividade que será referenciada neste trabalho.

Assim, neste núcleo de DE de ginástica, o núcleo de estágio foi responsável pelo planeamento, condução e avaliação. A condução das sessões era feita de forma intercalada com os colegas de estágio, onde cada um de nós dirigia a totalidade da sessão. Contudo, todos tínhamos uma intervenção muito ativa em todas as sessões, nomeadamente na supervisão de um ou dois aparelhos. Por exemplo, quando um professor estagiário estava responsável pelas estações de solo e trave olímpica, os colegas estavam com o minitrampolim e plinto, barra fixa e paralelas. Com o objetivo de potenciar e aprofundar a aprendizagem nesta matéria, era realizada a rotação entre professores estagiários pelas várias estações.

No primeiro período demorou algum tempo até reunir um grupo de alunos estável, assíduo e cumpridor. Durante este tempo, fomos realizando a AI dos alunos, tendo esta decorrido durante um período de tempo mais alargado que o esperado, devido ao tempo que foi necessário até à formação do grupo. Assim que o conseguimos, e completada a AI, iniciámos o treino e desenvolvimento das capacidades físicas desses alunos, treinando não só os elementos gímnicos básicos como outros mais complexos. Para o desenvolvimento dos elementos mais complexos contribuiu de forma significativa o professor orientador com a sugestão de progressões e no ensino e lecionação dos elementos. Com esta experiência foi possível aumentar o meu conhecimento ao nível do ensino de outros elementos menos comuns em contexto de aula de EF. O desenvolvimento das aprendizagens dos alunos em função do nível que apresentavam foi objetivo até sensivelmente meio do 2º período.

Foi nesta altura que iniciámos o desenvolvimento de uma coreografia envolvendo música, movimentos básicos, ginástica de solo e de aparelhos e acrobática, por outras palavras, um esquema de ginástica de grupo com o intuito de ser apresentada no encontro de ginástica a realizar no dia treze de março. Inicialmente, foi necessário escolher a música, tendo os professores estagiários optado por uma música do Michael Jackson e a sua montagem e edição ficado à responsabilidade do professor orientador. No entanto, a conceção do esquema geral da coreografia, a forma de organização dos alunos, do espaço, dos aparelhos e a sequência de exercícios foram as atividades e decisões que ficaram ao encargo dos professores estagiários. Progressivamente foram introduzidos pequenos excertos de coreografia nas sessões, apenas aqueles que

continham elementos básicos, passando depois a introduzir os elementos mais difíceis, para que os alunos fossem memorizando e integrando a mesma, sequencialmente. Posteriormente, envolvemos os alunos em algumas sessões extra para aquisição e aprendizagem total da coreografia.

O encontro decorreu na Escola Básica do Bom Sucesso sendo o balanço bastante positivo, embora tenham havido aspetos e pontos que necessitavam ser melhorados. Neste sentido, introduzimos algumas alterações na música e também na coreografia final.

Depois de mais uma etapa de aquisição da coreografia final, esta foi apresentada no Festival de Ginástica da Portela. Neste, consideramos que os alunos tiveram uma excelente prestação, consequência das alterações realizadas após o 1º encontro. Este festival teve um contributo muito significativo em muitos dos alunos do núcleo, o que também já tinha acontecido no primeiro encontro. As suas caras aquando das atuações dos outros grupos presentes no festival evidenciaram isso mesmo. O facto de terem visto uma dimensão da ginástica com a qual não estavam familiarizados despertou-os para querer aprender mais, chegando muito mais entusiasmados nas últimas sessões do DE. Revelou-se então que os encontros são benéficos para os alunos, funcionando até como estratégia de motivação.

No geral, considero que tive uma evolução bastante positiva ao nível da ginástica, tanto de solo como de aparelhos. Para esta evolução contribuiu o estudo autónomo feito, tanto ao nível das componentes críticas como ao nível das ajudas manuais. Relativamente à construção do esquema, este foi um desafio imenso que também contribuiu muito em termos formativos. De salientar o excelente relacionamento do núcleo, que permitiu um trabalho cooperativo e de entreajuda bastante positivo, facilitando a reflexão e discussão sobre os desafios encontrados ao nível do ensino da ginástica.

O final do núcleo de ginástica coincidiu com o Festival de Ginástica da Portela, sendo uma experiência que em muito contribuiu para a minha forma de ver a ginástica, e o DE, pois mostrou-me um lado bastante mais elaborado e complexo da ginástica, uma dimensão que o DE, em certos casos, pode alcançar.

Relativamente ao badminton, a participação no núcleo foi também bastante positiva, na medida em que permitiu o contato com diferentes alunos e com diferentes capacidades. Fiquei responsável pela condução e desenvolvimento das aprendizagens de um grupo de alunos mais novos, alguns deles iniciantes, tendo esta situação sido bastante enriquecedora em termos do ensino do badminton numa perspetiva de treino. O núcleo tinha muitos alunos, número que foi crescendo ao longo do ano letivo. Por vezes,

apenas tínhamos um terço do espaço, o que exigiu grande capacidade de organização para colocar cerca de quarenta alunos num espaço reduzido a jogar badminton. Contudo, os resultados dos alunos do núcleo foram bastante satisfatórios ao longo do ano letivo, com vários alunos a ganharem torneios e a trazerem medalhas consecutivamente, salientando a importância do trabalho realizado.

As relações criadas com estes alunos foram bastante enriquecedoras, estando constantemente a ser desafiado para jogar contra eles. A este nível também foi positivo para os alunos, porque sempre que o fiz tive uma intervenção mais individualizada, contribuindo para a sua evolução. Por outro lado, servia como estratégia de motivação, pois quando entrava no pavilhão tinha frequentemente alunos a pedirem-me para jogar com eles. Contudo, isto nem sempre era possível, pois tinha que fazer um acompanhamento de todos os alunos.

Além deste grupo de alunos mais novos, também acompanhei outros com níveis mais elevados, o que permitiu um contacto com a dimensão mais tática do ensino do badminton. No entanto, este grupo foi sempre da responsabilidade do estagiário da ESP.

O planeamento foi realizado em conjunto com a professora do núcleo, tendo esta definido os conteúdos que deveria desenvolver com os alunos. Apesar disso, a condução dos treinos desse grupo foi da minha responsabilidade, tendo corrido de forma satisfatória.

Refletindo sobre o DE, a participação em dois núcleos teve um grande contributo para a minha experiência individual como futuro profissional da EF. Além do desenvolvimento formativo que ambas proporcionaram, a minha significação pessoal sobre o DE não é a mesma que antes do início deste estágio. A perspetiva que adquirir enquanto aluno, meramente treinar para competir, foi nesta experiência alterada, para uma perspetiva muito mais abrangente da construção do aluno enquanto pessoa, salientando a importância das relações interpessoais e das relações com o professor, contribuindo, como referido anteriormente com base no projeto do DE 2009-2013, para a *formação integral dos jovens em idade escolar*.

3.3.2 Atividade Interna

Segundo o Ministério da Educação (2009, p. 16), *entende-se por Atividade Interna o conjunto de atividades físico-desportivas enquadradas no plano anual de escola, desenvolvidas pelo grupo/departamento de educação física, sob a responsabilidade do coordenador do desporto escolar e implementadas pelo CDE*.

Dentro das atividades internas projetadas, merece destaque o *Gaspar a Rematar*, organizado apenas pelo núcleo de estágio, tendo decorrido com enorme sucesso.

Salientando o objetivo da promoção do interesse pelo futsal e pela criação de um núcleo de futsal/futebol na escola, o que foi totalmente alcançado. Esta atividade designa-se *Gaspar a Rematar* e é um torneio de futsal desenvolvido uma vez por período correspondendo cada um aos anos de escolaridade existentes no 3º ciclo. Assim, no 1º período decorreu o torneio do 7º ano, no 2º decorreu o do 8º ano e no 3º decorreu o do 9º.

Todas as turmas de 7º ano estiveram representadas no torneio tanto pelas equipas masculinas como femininas. No 8º ano, das três turmas existentes, todas inscreveram uma equipa feminina e masculina, mas no dia do torneio tanto a equipa feminina como a masculina do 8º^{2ª} faltaram ao torneio. O 9º ano participou com uma equipa de rapazes de cada turma e uma equipa de raparigas de duas das três turmas existentes. Nos três dias de torneio foi visível a excelente tarde desportiva promovida.

Apesar de ter sido feita a divulgação da atividade com maior antecedência para o 8º ano, estes faltaram com uma turma. A justificação apresentada foi que teriam testes no dia seguinte. Assim, uma correção para o futuro será marcar os dias de torneio para as semanas em que não haja testes para ter uma participação massiva de todas as turmas.

No 1º período, com o torneio de 7º ano foi possível abrir a galeria (varanda superior do pavilhão que permite que haja espectadores), o que não aconteceu no 2º período nem no 3º com as turmas de 8º e 9º ano, pois não foi obtida autorização. Assim, no 1º houve maior número de alunos assistir. Certamente, haveriam muitos alunos a ver no 2º e 3º períodos caso tivéssemos aberto a varanda, dado ao número de pessoas que não autorizámos a entrar no pavilhão. Este era então um aspeto que deveria figurar no projeto, de forma a ter o torneio acessível para toda a comunidade escolar.

Terminada a atividade desenvolvida, considera-se que esta decorreu de forma positiva, tendo contribuído tanto para a nossa formação enquanto organizadores de atividades, como para melhorar a relação com a comunidade escolar, neste caso com os alunos de outras turmas.

Além das atividades internas por nós organizadas, existem todas as outras organizadas pelo DEF na qual tive uma participação ativa e bastante benéfica para a minha formação em termos de organização e gestão de atividades. Além disso, permitiu criar melhores relações com os professores, pois são dias em que estão todos envolvidos nas atividades. Assim, as atividades organizadas pelo DEF que decorreram neste ano letivo foram: o *Compal Air*, o Corta-Mato escolar/local, o Tribola, o Torneio de Ginástica, os Megas de Atletismo, o Pentatlo, a Maratona de Voleibol e o *Moche Cup*. Além destes, no dia do agrupamento também foi desenvolvida uma atividade de tiro com arco.

O *Compal Air* é uma competição de basquetebol 3x3 que pretende apurar as melhores equipas de cada escalão para a fase regional. Nesta atividade a minha participação cingiu-se ao controlo dos jogos de uma tabela, certificando apenas que tudo corria dentro da normalidade e sem distúrbios. Considero que esta atividade decorreu sem dificuldades, havendo participação de bastantes equipas.

O Corta-Mato trata-se de uma prova de resistência de atletismo que pretende selecionar os melhores atletas, por escalão, para a fase regional. Nesta atividade a minha função foi fazer o controlo dos participantes no funil de chegada, entregando-lhes as frutas e água, mas também resgatar os três primeiros classificados para que não dispersassem, e levá-los para junto do pódio para se proceder à entrega dos prémios. Apesar das condições meteorológicas adversas, com precipitação permanente, considero que esta atividade decorreu muito bem.

O Tribola é de longe a atividade mais esperada pelos alunos, com uma afluência de todas as turmas e com um espírito de competitividade impressionante. Foi a atividade que mais me surpreendeu devido à participação massiva das turmas e a tudo o que a atividade envolveu. Os alunos vêm à escola para viver esta atividade. Os professores que estão com os restantes alunos da turma que não participam vêm para o pavilhão ver e dar apoio às suas turmas. Constatou-se que é claramente uma atividade com enorme tradição na escola e aquela de que os alunos mais gostam e anseiam. O Tribola consiste num torneio inter-turmas de três modalidades: basquetebol, voleibol e futebol. Funcionou nas duas escolas (EGC e ESP) com as turmas a realizarem os jogos nas respetivas escolas. A turma vencedora do 3º ciclo da EGC, iria no dia seguinte disputar a final com a equipa vencedora do 3º ciclo da ESP. Na EGC participei na organização do torneio, desde supervisão das arbitragens de voleibol, arbitragem de jogos, controlo de tempo e início dos jogos. No dia seguinte também acompanhei a turma vencedora à outra escola, a par com o colega de estágio e com o professor titular da turma, para a realização da final nas três modalidades. Considero que tive uma excelente participação, tendo realizado tarefas fulcrais para que a atividade se pudesse concretizar. Contudo, considero que a atividade deveria ter um melhor planeamento prévio, pois houve várias decisões que foram tomadas de forma imediata, no decorrer da atividade, decisões com alguma relevância para o desenrolar da atividade, referindo como exemplo, o funcionamento do quadro competitivo nas fases finais.

A atividade de ginástica consiste num torneio por escalões em dois aparelhos (plinto e minitrampolim) e em ginástica de solo. O objetivo era encontrar o melhor ginasta englobando as pontuações obtidas nas três provas. Nesta atividade, fiquei responsável,

junto com uma professora do DEF, pela estação de ginástica de solo tendo sido júri e orientador da estação. Além disso, também organizei a atividade desde a montagem de material, à organização dos escalões e afixação dos exercícios. Considero que tive uma participação bastante positiva e benéfica, contribuindo para um melhor desenvolvimento de toda a atividade. Por outro lado, foi uma excelente oportunidade de formação na medida em que pude constatar como funciona e como se organiza uma atividade desta dimensão. Tive a oportunidade de observar um vasto leque de prestações de vários níveis de execução, dos com mais dificuldades a níveis de excelência. O erro que aponto na organização desta atividade foi o facto de terem marcado a atividade dos megas de atletismo logo de seguida ao término da atividade, sendo que esta situação levou a pressões desnecessárias para uma rápida realização da atividade.

Relativamente aos megas de atletismo, começo já pelo que acabei de referir. O facto desta atividade ter sido marcada para o mesmo dia do torneio de ginástica e para o momento em que o mesmo terminasse. Assim, devido ao atraso de cerca de meia hora na ginástica, a realização dos megas começou também com atraso e em consequência desta intercorrência apenas foi realizado o *mega-sprint* e que terminou perto das catorze horas. Foram adiadas as provas de *mega-quilómetro*, *mega-salto* (altura) e *mega-lançamento* (peso) para o 3º período. Nesta atividade a minha participação foi de verificar a ordem de chegada à meta, pois sendo uma prova de velocidade, nem sempre é claro o primeiro e segundo classificados. Além desta atividade, também auxiliei na organização e controlo da prova, afastando os alunos que estavam a assistir das pistas onde estava a decorrer a prova. Não considerando o adiamento das provas e o atraso no começo desta atividade, o *mega-sprint* decorreu de forma organizada e satisfatória.

No dia do agrupamento, o núcleo de estágio ficou responsável pelo apoio ao coordenador do DEF na organização de uma atividade de tiro com arco. Os professores estagiários ficaram encarregues de transportar e montar todo o material envolvido, desde arcos, flechas, bastidores, alvos, tripés e rede de proteção. Posteriormente, foi montado um perímetro de segurança e escalonadas as entradas para as posições de disparo. No momento prévio ao início da atividade, os professores receberam uma pequena instrução sobre as normas de funcionamento e a técnica de tiro, bem como das regras de segurança. Durante a atividade, a minha função foi ensinar e acompanhar os alunos que pretendessem participar. Considero que esta atividade teve um enorme sucesso, tendo adquirido novos conhecimentos e desenvolvido o gosto por esta modalidade sobre a qual não estava familiarizado.

O pentatlo é uma atividade destinada apenas ao 2º ciclo e consiste em realizar uma competição, por turmas, de resistência, velocidade, salto em altura, arremesso da bola e estafetas. Um aluno de cada turma realiza as provas individuais e quatro efetuam a prova de estafetas. Nesta atividade desempenhei várias funções, tais como: a realização da chamada, o início e controlo das competições de resistência, seguidamente desempenhei as mesmas funções para as competições de velocidade e, por fim, apoiei os organizadores das competições do arremesso da bola, colocando os cones nos locais de queda e verificando as pontuações dos participantes em função das marcas alcançadas.

No mesmo dia do pentatlo realizaram-se as restantes provas dos megas de atletismo, onde apoiei a organização do mega salto (torneio de salto em altura).

A maratona de voleibol é um torneio 4x4 com muitas equipas, tanto de alunos como de professores, não só do AEPM como também da comunidade envolvente. Este decorre das vinte horas até cerca das três da manhã. Por motivos de trabalho, foi uma atividade na qual não pude participar nem apoiar a sua organização. Contudo, consegui ainda assistir a algumas provas da atividade, tendo ficado surpreendido com o nível de adesão das equipas e da comunidade escolar. Verifiquei que é uma atividade com bastante tradição e reconhecimento no AEPM.

O *Moche Cup* é um torneio de futsal, destinado a escolas pré-selecionadas, para o qual a EGC foi convidada. Neste torneio, fiquei responsável pelo acompanhamento e orientação de uma equipa de alunos nascidos em 1998/1999. O torneio englobou a participação de quatro escolas, com o objetivo de apurar a equipa vencedora para a fase final. Contudo, este objetivo não foi alcançado pela equipa da EGC, salientando-se a manhã desportiva proporcionada pelos jogos realizados, e a alegria que os alunos demonstraram em participar nesta competição. Em termos formativos, destaca-se a experiência em acompanhar um grupo de alunos a outra escola, mas também a realização de todo o processo de inscrição, mobilização dos alunos e em responsabilizá-los para trazerem as autorizações.

Refletindo sobre a minha participação, desde organizador a coorganizador ou apenas dando apoio ao que era necessário, verifica-se um papel muito importante para dar consecução às atividades desenvolvidas. Por outro lado, devo salientar que todas tiveram uma contribuição para a minha formação, tanto num âmbito mais geral, de organização e implementação de atividades, como num âmbito mais específico, de formação e aprendizagem em determinadas matérias que apenas com o envolvimento pessoal se torna possível. Para o futuro, todas estas experiências me proporcionaram

uma grande aquisição de competências organizacionais em eventos desportivos, contribuindo para complementar minha formação como futuro profissional.

3.3.3 Ação de intervenção no meio

A outra atividade desenvolvida foi o Festival de Ginástica da Portela. Este evento foi totalmente organizado e desenvolvido pelo núcleo de estágio, sendo uma atividade que consiste num conjunto de demonstrações de ginástica e de dança que envolve a participação de vários grupos de DE, tanto do AEPM, como de outras escolas e de outros clubes. Tem enorme tradição no agrupamento, tendo esta sido a IX Edição.

Esta atividade começou com uma fase de elaboração do projeto e envio dos convites aos grupos participantes. Foram estabelecidos os contactos com os órgãos autárquicos que apoiaram, como a Junta de Freguesia da Portela, a Câmara Municipal de Loures e a Associação de Moradores da Portela. A cooperação destes foi essencial para a realização da atividade, pois contribuíram na divulgação da atividade, no transporte e montagem de material, na criação das t-shirts, disponibilização dos balneários, no sistema de som e iluminação, na divisão do espaço e na colocação de fita balizadora, na colocação de cadeiras para o público, entre outras coisas, atividades necessárias ao correto funcionamento da atividade.

Após a etapa inicial, procedeu-se à elaboração do cartaz e da t-shirt do festival. O modelo final da t-shirt foi enviado para a Junta de Freguesia ficando estes responsáveis pela sua impressão. Os cartazes depois de elaborados e aprovados pelo orientador foram afixados nas escolas do AEPM, foram colocados no *site* do mesmo, bem como enviados para os órgãos autárquicos que apoiaram, para que fizessem uma divulgação no seio da comunidade. Neste sentido, estes foram colocados nos *sites* desses mesmos órgãos e afixados na comunidade, como se constatou no dia da atividade. A parceria com estas entidades revelaram o tipo de vantagens que se podem obter quando se pretende organizar uma atividade desta dimensão, pois os seus apoios são extremamente pertinentes nos vários sentidos (logístico, financeiro e humano).

No dia da atividade as tarefas foram distribuídas pelos membros do núcleo de estágio. A professora estagiária Ana Valério ficou responsável pela apresentação de todo o evento, desde a sua abertura até ao seu término. Tanto eu como o professor estagiário Diogo Álvares ficámos responsáveis por toda a parte organizativa do evento, desde montagem e arrumação de material entre atuações, manutenção das condições de segurança, bem como delimitação do recinto de atuação. O professor orientador supervisionou e orientou todo o desenrolar da atividade, tendo um papel fulcral para a sua realização.

Terminada a atividade, o sucesso foi evidente. A quantidade de pessoas a assistir, o *feedback* recebido dos presentes e dos envolvidos, foram de enorme agrado, tal como a avaliação realizada pela presidente da Junta de Freguesia, fazendo uma apreciação muito positiva pelo sucesso do evento, e congratulando-nos por isso.

Refletindo sobre o impacto da atividade na minha formação, esta teve um grande contributo e foi uma excelente experiência a somar a este ano de estágio. A organização deste tipo de eventos, relacionados com a envolvência da escola com a comunidade, foi importante na medida em que permitiu desenvolver um conjunto de competências específicas relacionadas com a integração com o meio.

3.4 Relação com a Comunidade (Área 4)

Segundo Diogo (1998)¹¹ e Marques (1994)¹², a chave para a melhoria da qualidade de ensino passa por um maior envolvimento das famílias no processo educativo.

A área 4, que diz respeito à relação com a comunidade, visa, segundo o Guia de Estágio (2012/213, p. 14) *desenvolver competências que permitam ao estagiário compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade*. Neste sentido, trata todo o trabalho referente à direção de turma e também ao estudo de turma, onde ambas as ações foram realizadas na turma do 7º4ª.

3.4.1 Estudo de turma

Com o intuito de conhecer melhor a turma com que estamos a trabalhar, foram aplicados dois questionários no 1º período, o teste sociométrico e o teste de autoconceito, de forma a caracterizar detalhadamente os alunos, incluindo particularidades sociais e culturais, bem como psicológicas e de aprendizagem.

A elaboração do estudo iniciou-se logo nos primeiros dias de aulas tendo sido concluída no final do 2º período. Os procedimentos de elaboração do estudo compreenderam três fases distintas: fase da aplicação dos testes/questionários, fase da análise dos resultados e fase da apresentação dos mesmos.

A primeira fase correspondeu à aplicação das fichas de caracterização do aluno, dos testes sociométricos e dos testes de autoconceito. Uma das fichas de caracterização do aluno foi aplicada pela diretora de turma (DT), enquanto a outra, os testes sociométricos e de autoconceito foram aplicados no contexto da aula de EF.

A segunda fase correspondeu à análise cuidada, em *Excel* dos dados recolhidos na fase anterior.

Já a terceira e última fase, pode ser dividida em dois momentos distintos: um primeiro momento que correspondeu à apresentação dos resultados ao conselho de turma, através de um *PowerPoint*, e um segundo momento correspondente à redação do estudo de turma.

Após identificação das características da turma, os resultados foram apresentados em duas reuniões do conselho de turma tendo sido considerados bastante interessantes,

¹¹ Citado por Santos, Durão, Navalho, Graça, Pereira & Ferreira (2003:65)

¹² Idem

pertinentes e elucidativos pelos professores presentes. Em seguida foi elaborada a análise escrita do mesmo tendo sido formalizada em documento escrito.

As informações recolhidas foram de grande utilidade para mim enquanto professor, pois pude utilizá-las para melhorar a intervenção junto da turma, não só em termos de formação de grupos, mas também de adequação do discurso ou *feedback* para determinados alunos mais suscetíveis. As informações recolhidas permitiram facilitar a inclusão dos alunos que foram mais rejeitados pelos colegas. Além disso, e após verificar que no 2º período havia um aluno que não se encontrava completamente integrado na turma, pude encontrar estratégias para o incluir, tarefa que foi dificultada por se tratar de um aluno com síndrome de DAMP, que tem brincadeiras muito pouco comuns para a sua idade, e, portanto, era um pouco excluído pelos colegas. Ainda assim, procurei integrá-lo no grupo de alunos que escolheu como preferidos no teste sociométrico.

Abordando todos os testes/questionários, salienta-se o papel dos testes sociométricos e de autoconceito, evidenciando maiores benefícios.

Os testes sociométricos dão muitas indicações acerca da estrutura social dos grupos e das relações sociais que existem entre as crianças que a eles pertencem. Eles localizam as crianças isoladas e as que são muito populares. Revelam os grupinhos fechados. Mostram as crianças que são populares e as que não são. (...) Os testes sociométricos em si não nos dizem o que devemos fazer às crianças: dão-nos informações e instruções. A maneira de utilizar essas informações depende de nós (...).

(Northway e Weld, 1999, p.64)

Como retirei conclusões satisfatórias e com informação pertinente deste estudo, enviei-o também para a DT para que ela pudesse enviar para os professores do conselho de turma. É um trabalho que tem informações bastante úteis e que poderão, à semelhança do que eu fiz, serem utilizadas por outros professores para melhorarem a sua intervenção junto da turma.

Ainda assim, penso que os benefícios poderiam ter sido superiores se tivesse adotado dois procedimentos diferentes: primeiramente deveria ter obtido os resultados mais cedo, o que seria possível com a aplicação de todos os testes no máximo na terceira semana após o início do ano letivo e, em segundo lugar, se tivesse repetido a aplicação dos testes, por exemplo no final do 1º período ou início do 2º, pois como referido por Northway e Weld (1999) se aplicarmos os testes em alturas diferentes podemos verificar como as relações têm evoluído, o que seria uma vantagem, podendo adequar novamente os grupos.

Para além dos benefícios para os professores, considera-se que também os alunos beneficiam com este tipo de estudos. O facto de se adequar os grupos de trabalho, conjugando as tarefas com os colegas com os quais mais se identificam, poderá servir como estratégia de motivação, bem como poderá aumentar a cooperação e trazer vantagens ao nível das aprendizagens, rentabilizando a produtividade dos alunos nas várias disciplinas.

Contudo, este estudo de turma, apesar das enormes vantagens que poderá trazer, tem a desvantagem de ser trabalhoso, o que seria impossível fazê-lo para 6 turmas, isto é, para o número de turmas que tem um professor com horário completo.

(Estudo de Turma – 7^ª)

No sentido da citação anterior, a solução que apresento para uma aplicação futura, seria que todos os DT realizassem o teste sociométrico, no entanto, com os atuais cortes que têm sido feitos aos professores, não creio que eles despendam mais tempo com a elaboração deste estudo, mesmo sabendo das vantagens que apresenta. Outra alternativa a considerar seria a aplicação dos testes, tirando as conclusões de forma simples, sem ser necessário elaborar um documento formal.

Refletindo sobre este estudo no âmbito de um estágio, considero que é de enorme pertinência, pois para um professor inexperiente, as informações recolhidas poderão facilitar e melhorar a intervenção e a lecionação da turma. Já para os professores do conselho de turma, aqueles que tiverem a sorte de ter um professor estagiário, é de aproveitar as informações facultadas pelo estudo de turma, o que foi salientado no conselho de turma onde apresentei os resultados, com vários professores a referirem a sua importância.

3.4.2 Acompanhamento da direção de turma

O DT tem *potencialidades inigualáveis na escola, dada a sua posição estratégica relativamente aos atores nucleares no processo educativo – alunos, pais/encarregados de educação e professores* (Castro, 2000, p. 17). Segundo o mesmo autor, compete ao DT as tarefas de: 1) acompanhamento e orientação pessoal e académica dos alunos; 2) coordenação pedagógica dos professores; 3) Comunicação regular e informação atualizada dos pais/encarregados de educação, funcionando como elo de ligação escola-família.

Como se comprovou no decorrer do ano letivo, o DT assume um papel bastante mais complexo, assumindo funções das quais não tinha perceção. Pude concluir que o

DT é um elemento bastante importante no seio de uma turma, cujo seu desempenho influencia o sucesso educativo dos alunos.

Neste sentido, o acompanhamento da direção de turma realizou-se em várias dimensões: na elaboração do estudo de turma, atrás referenciado, na participação nos conselhos de turma e na participação nas reuniões com os EE, gerais e particulares. Considerando esta experiência alargada em contexto de estágio, reconheço que pude aprofundar os meus conhecimentos em termos das funções desempenhadas pelo DT.

Começando pelos alunos, as informações recolhidas através dos questionários/fichas, bem como as dos testes sociométricos foram de enorme contributo para os professores do conselho de turma, tal como foi referido anteriormente (ver ponto 3.4.1). Com essas mesmas informações e com outras fornecidas pela DT foi elaborado o projeto curricular de turma, tarefa que ficou à minha responsabilidade.

Outra tarefa que desempenhei, relativa aos alunos, prendeu-se com o apoio à DT no levantamento e registo de faltas no sistema informático e no registo das notas dos alunos. Além disso, foi várias vezes motivo de discussão, entre mim e a DT, quais as melhores opções formativas para alguns alunos que já estão retidos no 7º ano pela segunda e terceira vez, pois esta é também uma função do DT.

A participação nos conselhos de turma, intercalares e de final do período, foi de total assiduidade da minha parte, desde o início do ano letivo. Considero que estas foram de grande pertinência, pois existiam sempre bastantes assuntos a tratar, comprovado pela duração temporal destes conselhos. As questões abordadas eram referentes ao desempenho da turma nas diversas disciplinas, sendo que cada professor transmitia as informações relativas à sua área. De seguida eram tratados os casos individuais, existindo sempre vários alunos para referenciar. Posteriormente eram referenciados os alunos com NEE, salientando as suas evoluções ou regressões e as medidas a adotar para cada aluno. Estas reuniões foram um contributo à minha formação na medida em que pude experienciar todas as questões que se tratam no conselho de turma.

São naturalmente os professores os principais agentes de desenvolvimento curricular, na medida em que lhes cabe dinamizar o currículo das suas disciplinas, adequando as atividades, conteúdos, estratégias e metodologias de trabalho à situação concreta de cada turma e à especificidade de cada aluno.

(Roldão, 1995, p. 5)

Tendo assumindo a responsabilidade pelo planeamento, avaliação e condução da disciplina de EF da turma, preenchi, por solicitação dos professores de Educação

Especial, documentos relativos aos alunos com NEE sobre as competências específicas que ambos estavam a desenvolver em EF, bem como a sua evolução em relação às mesmas. Além disso, foi também feita uma avaliação específica qualitativa e descritiva dos referidos alunos. Estas situações são de especial importância na formação individual, pois permitiram conhecer os procedimentos referentes aos alunos com NEE e assim cumprir um dos objetivos presentes no projeto de acompanhamento da direção de turma, nomeadamente ao nível da compreensão do método de trabalho em parceria com os professores de Educação Especial relativamente aos alunos com NEE e com Programas Educativos Individuais.

Como refere o decreto-lei 3/2008, a educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com NEE (...).

Com esse mesmo objetivo, foram colocados cinco alunos com NEE na turma do 7º4ª. No entanto, apenas três frequentavam as aulas de EF. Refletindo acerca desta temática, considero benéfico para estes alunos serem integrados nas turmas regulares. Estando separados da turma na maioria das disciplinas, aparecerem juntos na EF permite integrá-los como muito poucas disciplinas conseguem. A atividade física, pelas suas características particulares, desenvolve as relações entre pares, a entreajuda, a cooperação, o espírito de grupo, entre outras competências relacionais. Assim sendo, considero que a integração dos alunos com NEE nas turmas regulares assume especial relevância, salientando a importância das escolas serem inclusivas e abrirem as portas a todos, com o intuito da igualdade de oportunidades.

O diretor de turma desempenha, junto dos docentes da turma, uma função de coordenação — das atuações de cada um deles no âmbito da respetiva área de docência — e de articulação/mediação entre essa ação dos professores e os restantes atores envolvidos no processo educativo: os alunos e os encarregados de educação.

(Roldão, 1995, p.4)

Apesar de a DT ter um papel fulcral no acompanhamento dos alunos com NEE, considero que sozinha não teria possibilidade de realizar uma adequada orientação. Assim, se salienta o papel dos professores do Ensino Especial, que assumiram uma função fundamental nos conselhos de turma. Estes esclareceram todas as dúvidas sobre os mesmos, as suas evoluções, os problemas com que se deparavam, entre outras

informações, o que possibilitou ao conselho de turma realizar uma adequada intervenção individual. É neste âmbito que entra a DT, assumindo a função de garantir a comunicação entre estes professores com o restante conselho de turma.

Rodão (1995, p. 15) afirma que, *no que se refere aos docentes, implica uma reconversão das suas práticas em termos de valorizarem de forma diferente a função colegial do órgão conselho de turma, equacionando a sua atividade docente, autónoma e específica, numa perspetiva integrada e articulada com os restantes docentes da turma e em colaboração estreita com o diretor de turma*. Como demonstra a afirmação anterior, a DT tem a função de garantir a articulação entre os vários professores. A coerência de procedimentos, como punições ou métodos de trabalho dos diversos professores, é um assunto sobre o qual o DT deve intervir para que os alunos sintam que são tratados de forma igualmente justa.

Quanto à minha participação nas reuniões com os EE, também foi assídua em todo o ano letivo, tendo participado em todas as reuniões com os EE de final de período, bem como em várias reuniões no horário de atendimento. O DT assume um papel fundamental na ligação entre a escola e os EE, articulando a ligação dos professores com os EE.

Nas reuniões com os EE desempenhei várias funções, tais como a recolha das assinaturas de presença, a entrega das notas dos alunos e a divulgação dos programas de recuperação dos alunos que apresentavam mais que quatro notas negativas, para que os pais ficassem a conhecer as estratégias que iriam ser aplicadas. Por outro lado, também lhes comuniquei os horários de apoio ao estudo na escola, para que incentivassem os seus filhos a frequentarem ou apenas para saberem onde eles se encontram nesse horário. Assim, distribui todos os documentos aos EE relativos aos seus educandos e recolhi aqueles que apenas eram para dar conhecimento. No final, reunia com os pais que solicitaram conversas individualizadas, tanto comigo, como com a DT. Nas reuniões realizadas na hora de atendimento aos EE as minhas funções cingiam-se à informação dos pais sobre a situação dos seus educandos na disciplina de EF. No entanto, pude conhecer o tipo de assuntos que se tratam nestas reuniões que são, essencialmente, tomar conhecimento do desempenho dos seus filhos e tratar de assuntos disciplinares ou problemas pessoais.

Outra atividade realizada no âmbito da direção de turma foi o acompanhamento da turma numa visita de estudo, tendo auxiliado a DT no controlo dos alunos. Esta foi realizada no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa e consistiu numa ida ao teatro assistir à peça *O Cavaleiro da Dinamarca*, obra de Sophia de Mello Breyner Andersen.

Nesta visita auxiliei a DT no controlo da turma no autocarro e no percurso até ao teatro, bem como na manutenção do silêncio durante a peça. Foi uma experiência interessante, verificando o comportamento das turmas perante uma visita de estudo, mas também tive oportunidade de experienciar a forma de organização destas atividades, dos aspetos da segurança e das questões que exigem maior atenção do professor, como atravessar passadeiras, o facto de ir sempre um professor à frente e outro atrás e a importância da contagem dos alunos no início e no fim de cada atividade. Esta atividade permitiu uma maior aproximação dos alunos, contribuindo para melhorar as relações com os mesmos.

Por último, importa realçar um aspeto que influencia a disciplina lecionada pela DT. Isto é, dada a ausência de um espaço próprio para tratar os assuntos da direção de turma, como era o caso das aulas de Formação Cívica, os assuntos tinham de ser tratados nas aulas da disciplina da DT, o que retira tempo de leção da própria disciplina. Exemplo disso foi o facto de ter que despende tempo da disciplina de EF para aplicar o questionário e o teste de autoconceito e sociometria, o que seria possível de realizar nas aulas de Formação Cívica.

Refletindo sobre o acompanhamento da direção de turma, considero que a disponibilidade demonstrada para realização das tarefas relativas à direção de turma foi um benefício para a minha formação nesta área também exercida por um professor. O desempenho conseguido certamente me facilitará no futuro, pois tive oportunidade de experienciar a maior parte das tarefas que competem ao DT, o que me deixará mais confortável no desempenho das funções de um profissional.

3.5 Transversalidade das áreas

Neste capítulo serão analisadas as relações entre as áreas e as competências que lhes são comuns. Um estágio pedagógico não se restringe ao cumprimento de certas áreas individualmente. Elas relacionam-se e têm pontos comuns, cujo desenvolvimento pode contribuir para o cumprimento de outra competência referente a outra área. Neste sentido, importa verificar as relações entre as áreas e a forma como se complementam com vista à formação integral de um professor.

Assim, é fundamental que o estágio pedagógico exija todas as competências deste conjunto de áreas, pois só assim se poderá realizar a formação completa. De acordo com o Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto, o perfil geral de desempenho do professor engloba as dimensões: profissional, social e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade e de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Relativamente às relações entre as áreas específicas, refiro como exemplo, as competências adquiridas através da lecionação do núcleo de badminton, que contribuíram para uma melhor intervenção junto da turma, uma vez que o núcleo desenvolve aptidões com nível superior às desenvolvidas nas aulas de EF. Considerando este conceito, também o núcleo de ginástica apresenta grandes benefícios, devido à especificidade da modalidade. A participação no núcleo de ginástica permitiram, tanto ao aluno como ao professor, apresentar níveis de desempenho bastante superiores, embora em duas vertentes distintas. Assim sendo, a gestão e controlo do núcleo de ginástica permite ao professor adquirir conhecimentos mais específicos e aperfeiçoar os apoios técnicos, revelando maior competência nesta modalidade nas aulas de EF.

Uma relação bastante linear entre a área 1 e a 3 é a influência que a participação na organização de atividades internas tem na melhoria das relações interpessoais com a comunidade escolar, nomeadamente com os alunos.

Relativamente às áreas 1 e 4 o maior benefício relaciona-se com a forma como as conclusões do estudo sociométrico permitem a adaptação e aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido com a turma, contribuindo para o ajustamento do planeamento, nomeadamente ao nível da constituição dos grupos. Contudo, os resultados do teste revelaram a presença, na turma, de alunos com baixo autoconceito o que condicionou a minha intervenção e abordagem com esses mesmos alunos. Considerando a mesma relação, também a minha participação na visita de estudo permitiu melhorar a minha relação com os alunos da turma.

As competências que considero serem transversais a todas as áreas são as que dizem respeito ao relacionamento entre os diferentes membros da comunidade escolar, nomeadamente, entre professores, alunos e funcionários.

Ao longo deste ano letivo manteve-se uma excelente relação entre os membros do núcleo de estágio, estando sempre presente o respeito, espírito de entreajuda, confiança e abertura para o diálogo. Este ambiente contribuiu para um maior conforto da minha parte em conversar acerca de obstáculos que surgissem do decorrer das aulas, permitindo a abordagem conjunta desses problemas e o encontro das melhores estratégias de resolução.

Todas as atividades organizadas pelo DEF, a SPTI, restantes atividades da EGC permitiram um relacionamento diário, e o estabelecimento de boas relações interpessoais, com os professores a EGC, não apenas do DEF, mas também docentes de outras disciplinas, e alguns professores da ESP, as quais foram sempre pautadas pelo respeito, cordialidade e responsabilidade profissional.

Com o objetivo de compreender outras experiências, nomeadamente a nível do ensino secundário, contactei frequentemente com os alunos do núcleo de estágio da ESP, pertencentes à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Relativamente ao pessoal não-docente, devido ao relacionamento diário acabei por atingir uma relação interpessoal de grande afetividade.

A minha relação com os alunos foi evoluindo positivamente ao longo do ano letivo, não só devido à interação durante as aulas, mas também devido à minha participação ativas nas atividades organizadas pelo DEF, na SPTI e nos núcleos de DE que dinamizei.

Todas as atividades onde estive envolvido permitiram a integração de competências do professor, não sendo específicas da EF, referindo como exemplo, o controlo dos alunos nas visitas de estudo.

A minha postura no seio da comunidade manteve-se adequada aos diferentes contextos, agindo como profissional responsável. O profissionalismo é, no fundo, um fator de diferenciação na reputação, valorização e fidelização de uma relação, pelo que tenho consciência que, para as relações interpessoais estabelecidas, também teve contributo a minha postural profissional.

4 Reflexão Final

(...) através da supervisão, os professores menos experientes podem aumentar a sua capacidade de análise, reflexão e compreensão do ensino.

(Onofre, 1996, p. 87)

O estágio pedagógico, assente num modelo de supervisão pedagógica, não se restringe à aquisição das competências para que o mesmo se propõe, nem à formação fragmentada, havendo uma interligação entre múltiplas áreas da competência dos docentes. O desenvolvimento da capacidade de análise, reflexão e compreensão do ensino são objetivos de um estágio pedagógico. No mesmo sentido, a formação do professor deve mencionar as atitudes e os valores, pois, além dos conhecimentos e comportamentos, o reforço da identidade profissional e da capacidade crítica devem estar presentes num processo de estágio (Onofre, 1996).

É neste âmbito que foi desenvolvido este relatório, evidenciando a capacidade de reflexão sobre o desenvolvimento das competências exigidas ao professor estagiário. Tendo concluído todo um processo de aprendizagem, e numa fase final de reflexão sobre todo o processo de estágio, importa referir que esta se trata também de uma reflexão geral sobre toda a formação do professor estagiário, sem deixar de apresentar uma perspetiva pessoal sobre a importância dos vários tipos de conhecimento do professor.

4.1 O processo de estágio na formação do professor

Após o 1º ano de mestrado, desenvolvido na Faculdade de Motricidade Humana e com um cariz teórico-prático, é necessário aplicar e projetar os conhecimentos adquiridos num contexto mais próximo da realidade. Essa aplicação numa realidade escolar deve ser prolongada no tempo, pois como afirma Onofre (1996), um dos fatores mais importantes para a eficácia da supervisão está relacionado com a duração, em que se verificam efeitos positivos nos comportamentos de ensino dos formandos e nas qualidades de aprendizagem dos seus alunos, quando é utilizada a longo prazo e não se restringe a contatos ocasionais. Considerando este aspeto, a realização de um estágio pedagógico constitui uma base imprescindível de toda a formação, tendo permitido o desenvolvimento de todas as competências do professor. Ainda assim, esta formação não se esgota com o término do estágio pedagógico, uma vez que a prática, em contexto profissional, permitirá a aquisição e aperfeiçoamento de competências e conhecimentos.

A minha formação caracterizou-se por uma evolução progressiva ao longo do ano letivo. Na primeira aula encontrava-me bastante nervoso e deparei-me com um conjunto de caras desconhecidas e de diferentes origens. Mas, progressivamente, fui

estabelecendo uma relação com cada aluno e na última aula senti que estabeleci uma relação de afetividade com cada um dos alunos, motivando-os a adquirir novas competências não só na EF, mas também do ponto de vista da sua formação pessoal. Concluída esta fase, verifiquei que houve um grande crescimento profissional, que muito devo à turma com quem trabalhei.

O crescimento referido é notório a todos os níveis, não apenas nas competências do docente, mas enquanto pessoa reflexiva, crítica e comunicadora.

A atitude empenhada e formativa com que encarei todas as áreas e etapas deste estágio também teve um forte contributo para a minha evolução. O nervosismo sentido numa fase inicial foi convertido em preocupação na manutenção de um nível elevado de transmissão de conhecimentos aos alunos.

Verifica-se então um processo de estágio bastante complexo, mas representativo da realidade de um professor numa escola. Considera-se o estágio como um benefício para a minha formação enquanto professor. Por outro lado, a sua organização permite desenvolver o sentido de responsabilidade, a cooperação, o espírito crítico, e a entreajuda, uma vez que é necessário cumprir um conjunto de tarefas, individuais e coletivas, dentro de prazos e com qualidade, o que obriga a que o estagiário se torne um profissional competente.

Em conclusão, após uma fase inicial sem experiência e toda uma evolução durante o estágio pedagógico compreendo a importância do desempenho das várias funções do professor na escola e da condução de ensino nas diferentes situações. Estes dois conceitos permitiram a aquisição de muitos conhecimentos, relacionados não só com competências e estratégias de ensino da EF, mas com todas as valências que completam e tornam o professor uma figura de grande importância na construção da formação de alunos mais conscientes de si próprios e das suas capacidades gerais.

Contudo, a aprendizagem não terminou em simultâneo com o estágio, uma vez que a prática aumenta os conhecimentos e é necessário manter uma postura recetiva relativamente à cimentação e constante aquisição de novas competências.

4.2 O conhecimento do professor de Educação Física

Finalizada esta etapa da minha formação, estou em posição privilegiada para refletir sobre o conhecimento do professor de EF

A formação inicial, que decorreu durante os três anos de licenciatura e estes dois anos de mestrado, deram-me uma vasta gama de conhecimentos para uma adequada intervenção em contexto de aula. Contudo, apenas neste último ano da formação, com

maior componente prática, é que foi possível compreender a sua importância e ter consciência da quantidade de conhecimento que o professor necessita adquirir para garantir as aprendizagens dos alunos.

Não deve ser esquecido que o professor de EF apresenta grandes competências ao nível do conhecimento das várias matérias, uma vez que se privilegia a leção de aulas politemáticas. Além disso, as aulas são lecionadas em função dos alunos e das suas capacidades individuais e, portanto, são desenvolvidos diferentes objetivos consoante o nível dos alunos. Assim, é necessário que o professor domine várias matérias para que, em função das prestações dos alunos, possa intervir corretamente, dando *feedbacks* que conduzam às aprendizagens.

Shulman (1987), refere que as categorias do conhecimento do professor são: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral (estratégias de gestão e organização da sala de aula), conhecimento do currículo (materiais e programas que servem de ferramentas de trabalho dos professores), conhecimento pedagógico do conteúdo (conteúdos e a pedagogia), conhecimento dos alunos e das suas características, conhecimento dos contextos educativos e conhecimento dos fins educacionais (propósitos e valores).

Tendo em conta estas categorias do conhecimento, importa que o professor as domine para uma adequada intervenção em sala de aula. É diferente saber sobre uma matéria porque se é praticante ou saber ensinar essa matéria. Particularmente, o conhecimento pedagógico do conteúdo, referido pelo mesmo autor como o conteúdo e a pedagogia que é exclusivamente da providência dos professores, deve ser bem dominado pelos professores, para que estes possam intervir e emitir *feedback* aos alunos que lhes permitam aprender e evoluir.

A este nível, após a formação inicial, senti necessidade de realizar estudo autónomo para colmatar as falhas que apresentei ao nível do ensino da matéria de ginástica. Este conhecimento é fulcral, principalmente quando se leciona um núcleo de DE, em que os conteúdos abordados são mais específicos que os lecionados em contexto de aula de EF.

Termino referindo que a este nível, a prática futura exigirá reforço deste conhecimento para uma intervenção de qualidade.

5 Referências Bibliográficas

- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.
- Castro, E. (2000). Em busca de uma nova concepção de director de turma - breve abordagem pluridimensional. *O professor*, 69, 17-22.
- Dias, L., & Rosado, A. (2003). A avaliação formativa em Educação Física. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do Desporto. Estudos7*. (pp. 73-102). Lisboa: Edições FMH.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.
- Hardman, K. (2002). Summary report on access to Physical Education and Sport: Children and young people. 16th informal meeting of European Sports Ministers (pp. 1-16). Varsóvia: Council of Europe.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). Programa Nacional de Educação Física (reajustamento).
- Klein, G. (2008). Educations through sport in the European Union: From diversity to definition of models. In K. Hardman, & G. Klein (Eds.). *Physical Education and Sport Education in European Union* (pp. 15-41). Paris: Editions Revue EPS.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH.
- Ministério da Educação, D.G.I.D.C. (2007). Programa Desporto Escolar 2007/2009. Desporto Escolar;
- Ministério da Educação, D.G.I.D.C. (2009). *Programa do Desporto Escolar para 2009-2013*. Desporto Escolar.
- Northway, M., & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos. Um guia para professores* (2^o ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Onofre, M. (1996). A Supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didática em Educação Física. In F. Carreiro da Costa (Ed.), *Formação de Professores de Educação Física. Concepções, Investigação, Prática* (pp. 75-118). Lisboa: Edições FMH.
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In Ministério da Educação (Ed.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação*

das Aprendizagens (pp. 25-33). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

- Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular.
- Rosado, A. (1990). A Disciplina nas Classes de Educação Física. *Revista Horizonte*, 7 (38), 47-55.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didática. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do Desporto. Estudos 7*. (pp. 27-47). Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Edições FMH.
- Rosado, A., & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do Desporto. Estudos 6*. (pp. 21-44). Lisboa: Edições FMH.
- Santos, A., Durão, I., Navalho, J., Graça, P., Pereira, A., & Ferreira, V. (2003). A participação parental na vida escolar: o caso da escola secundária do alto do seixalinho. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do Desporto. Estudos 7*. (pp. 63-72). Lisboa: Edições FMH.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Sousa, R. (2012). A Promoção do Aluno e do Critério na Aula de Educação Física. *Boletim SPEF*, 36, 85-91.
- Teixeira, M. (2007). *Dificuldades no ensino dos professores estagiários de Educação Física: sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. Tese de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, *Diário da República, 1ª Série – Nº 4*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho normativo 98 A/92 de 20 de junho, *Diário da República, 1ª Série-B – Nº 4*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto, *Diário da República, 1ª Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa.

6 Anexos

(Em CD, formato digital)